Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

С. И. ДОРОШЕНКО

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПРОЕКТЫ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Учебное пособие

Владимир 2019

УДК 973.5.016
ББК 74.26
Д69

Рецензенты:
Доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации
Е. А. Плеханов

Кандидат педагогических наук, профессор
зав. кафедрой технологического и экономического образования
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Г. А. Молева

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Дорошенко, С. И.
Д69 Междисциплинарные проекты в школьном образовании : учеб. пособие / С. И. Дорошенко ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. – 204 с.
ISBN 978-5-9984-1031-4

Содержит теоретический материал по вопросам междисциплинарного проектирования в образовательном процессе современных школ, задания для самостоятельной работы и практических занятий, тематику курсовых работ, вопросы к зачету и экзамену, библиографический список, необходимый студентам для усвоения дисциплины «Междисциплинарные проекты в школьном образовании».

Адресовано магистрантам, обучающимся по направлению 44.04.01 – Педагогическое образование.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

Библиогр.: 104 назв.

УДК 973.5.016
ББК 74.26

ISBN 978-5-9984-1031-4
© ВлГУ, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 7

Часть I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Глава 1. ПРОЕКТ, МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПРОЕКТ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 12
1.1. Проектное обучение как образовательная технология 12
1.2. Условия организации междисциплинарных проектов в современной школе 21
Вопросы для обсуждения 27

Глава 2. МЕТОД ПРОЕКТОВ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ 28
2.1. Метод проектов в истории образования США 28
2.2. Метод проектов в отечественной педагогике первой трети XX века 35
2.3. Идея междисциплинарных связей в отечественной педагогике второй половины XX века 47
Вопросы для обсуждения 63

Глава 3. ТИПОЛОГИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОЕКТОВ. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 64
3.1. Типология проектов. Возможности междисциплинарной интеграции в разных типах проектов 64
3.2. Междисциплинарные поисковые и исследовательские проекты 71
3.3. Междисциплинарные творческие проекты 83
3.4. Междисциплинарные социальные и практико-ориентированные проекты 89
3.5. Междисциплинарные игровые проекты 109
3.6. Методические аспекты подготовки обучающихся к реализации междисциплинарных проектов 117

3.7. Междисциплинарная программа «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности» 129
Вопросы для обсуждения 134

Глава 4. СТРУКТУРА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОЕКТА 135
4.1. Подготовка вопросов, направляющих проект 135
4.2. Подготовка визитной карточки проекта и публикации учителя 138
4.3. Подготовка презентации учителя для выявления представлений и интересов учащихся 139
4.4. Анализ примеров продуктов проектной деятельности учащихся. Формирующее и итоговое оценивание. Сопровождение и поддержка проектной деятельности. Работа с ресурсной базой проекта. Оформление ссылок на ресурсы 143
Вопросы для обсуждения 147

Часть II. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО КУРСУ «МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПРОЕКТЫ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ»

Практическое занятие № 1
Историко-педагогические аспекты реализации междисциплинарных проектов 148

Практическое занятие № 2
Междисциплинарные проекты в педагогике прагматизма (У. Килпатрик, Дж. Дьюи) 149

Практическое занятие № 3
Междисциплинарные проекты в отечественной педагогике начала XX века 150

Практическое занятие № 4
Идея междисциплинарных связей в теории и практике педагогов-новаторов второй половины XX века 151

Практическое занятие № 5
Типология проектов. Возможности междисциплинарной интеграции в разных типах проектов 153

Практическое занятие № 6
Междисциплинарные исследовательские проекты 154

Практическое занятие № 7
Междисциплинарные художественно-творческие проекты 156

Практическое занятие № 8
Междисциплинарные социальные и практико-ориентированные проекты 157

Практическое занятие № 9
Междисциплинарные игровые проекты 158

Практическое занятие № 10
Структура междисциплинарного проекта 159

Практическое занятие № 11
Подготовка вопросов, направляющих проект 160

Практическое занятие № 12
Подготовка визитной карточки проекта и публикации учителя 161

Практическое занятие № 13
Подготовка презентации учителя для выявления представлений и интересов учащихся 161

Практическое занятие № 14
Анализ примеров продуктов проектной деятельности учащихся 162

Практическое занятие № 15
Формирующее и итоговое оценивание в процессе междисциплинарной проектной деятельности 163

Практическое занятие № 16
Сопровождение и поддержка проектной деятельности 163

Практическое занятие № 17
Работа с ресурсной базой проекта. Оформление ссылок на ресурсы 164

Практическое занятие № 18
Защита междисциплинарных проектов 165

Часть III. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Оценочные средства 166
Практические задания для самостоятельной работы 166
Вопросы к зачету 170
Вопросы к экзамену 170
Примерная тематика курсовых работ 172
Краткие требования к содержанию и оформлению курсовой работы по дисциплине «Междисциплинарные проекты в школьном образовании» 173

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 176

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ 183

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК 193

ВВЕДЕНИЕ

Дисциплина «Междисциплинарные проекты в школьном образовании» позволяет магистрантам обратиться к интереснейшему, противоречивому, многогранному феномену проектной деятельности в образовании. У проектной деятельности много активных и восторженных поклонников, но много и серьезных противников. Ее история во многом свидетельствует и о потенциальных возможностях образовательных проектов, и об опасностях, связанных с гипертрофированным и некритическим использованием проектной технологии для решения не свойственных ей педагогических задач. Многоликость проектной технологии, возможность возникновения самых разных её продуктов создают впечатление, что проекту подвластно всё: и социально-воспитательные задачи, и формирование практических навыков, и экономическая подготовка, и профориентация, и, конечно, индивидуализированное, личностное освоение образовательного стандарта. Между тем вокруг проектной деятельности существует и всегда существовало немало критики: любой проект требует некоторых уже сформированных умений и навыков, базы знаний заинтересованности, готовности к серьезным временны́м затратам. Разумеется, школьники выполняют свои проекты, родители им помогают, учителя направляют… Но в образовании всегда остро стоит вопрос о том, «какой ценой» дается тот или иной результат. Между тем серьезных дидактических исследований, которые показали бы, сравнимы ли результаты проектной деятельности с сопоставимым по времени выполнением специально подобранных упражнений, с хорошо организованной репродуктивной проработкой учебного материала, явно недостаточно. Иными словами, о возможностях проектной деятельности в сфере обучения, освоения предметных результатов можно спорить, и уж конечно, проектная деятельность не может заменить собою все другие образовательные технологии.

Но сферы, в которых проектная деятельность – одна из лидирующих – это междисциплинарное взаимодействие, социальное воспитание, связь образования с жизнью. Именно благодаря возможностям

междисциплинарного взаимодействия, общения, влияния на окружающую среду, на реальную жизнь проекты становятся наиболее значимыми событиями в школьной жизни, украшают и разнообразят её, создают мотивацию к образованию и самообразованию.

Междисциплинарное проектирование в школе обладает значительным потенциалом развивающих и воспитательных возможностей. Способствуя интеграции различных предметных областей, оно развивает связи не только между наукой и искусством, теорией и практикой, физикой и поэзией, но, главное, между самими учениками, педагогами и родителями.

Междисциплинарные проекты могут осуществляться и во внеурочной деятельности, и в процессе воспитательной работы. Но и современный школьный урок легко включает в себя задания и способы деятельности, связанные с междисциплинарными проектами. Межпредметные связи, интеграция, целостность образовательных результатов – все эти важные и труднодостижимые направления педагогического поиска могут быть реализованы с помощью междисциплинарных проектов.

Целью освоения дисциплины «Междисциплинарные проекты в школьном образовании» являются формирование у магистрантов системы общекультурных и профессионально-педагогических компетенций при освоении способов проектной деятельности, подготовка к практической педагогической и управленческой деятельности в общеобразовательной школе, формирование знаний в области междисциплинарного проектирования в школьном образовании, преемственности и инновационности в становлении проектных моделей, формирование опыта реализации проектных технологий в школьной образовательной системе.

Задачи курса:

– создание условий для формирования у магистрантов системного представления о междисциплинарных проектах в школьном образовании;

– выявление потенциала реализации каждого из видов проектной деятельности в контексте Закона об образовании РФ, ФГОС второго поколения, существующего опыта реализации различных проектов;

– создание условий для формирования общей культуры магистрантов в связи с рассмотрением социальных, общекультурных условий реализации того или иного междисциплинарного проекта;

– формирование умения работать с существующими практико-педагогическими источниками, обобщать собственный опыт работы в общеобразовательной школе, охватывающий различные аспекты проектной деятельности;

– формирование системы знаний магистрантов по основным направлениям развития современной теории образовательных систем и технологий школьного образования и её фундаментальным теоретическим положениям;

– содействие овладению умениями анализировать, проектировать, оценивать и корректировать образовательный процесс, выстроенный в логике проектной деятельности;

– развитие педагогического и управленческого мышления, способности к самостоятельному осмыслению теоретических и прикладных аспектов реализации ключевых типов междисциплинарных проектов;

– создание условий для формирования методологической культуры магистрантов в сфере управления образовательными системами.

Междисциплинарные проекты в школьном образовании являются дисциплиной по выбору, которая находится в логической и содержательно-методической взаимосвязи с дисциплинами «Современные проблемы науки и образования», «Современные модели школьного образования», «Инновационные образовательные технологии». Формирует мотивацию к управленческой инновационной деятельности в общеобразовательной школе, внедрению проектных технологий, структурирует и систематизирует представления магистрантов о междисциплинарных проектах, их истории, классификации, разнообразии их задач и возможностей.

Преподавание дисциплины «Междисциплинарные проекты в школьном образовании» строится на применении различных образовательных технологий, в том числе на использовании деловых игр, обсуждении конкретных педагогических ситуаций, кейс-технологий, «мозгового штурма», работы в малых группах.

Дисциплина требует подготовки по педагогике (уровень бакалавриата), освоения дисциплин «Современные модели школьного об-

разования», «Инновационные образовательные технологии», «Современные проблемы науки и образования».

По результатам изучения курса «Междисциплинарные проекты в школьном образовании» в третьем семестре будущий магистр должен владеть следующими компетенциями:

1) способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу; умением совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1):

- *знать* понятие «проект», историю формирования проектной деятельности в педагогике XX века;
- *уметь* классифицировать образовательные проекты и соотносить их с историко-педагогическим наследием;
- *владеть* способностью анализировать особенности проектной деятельности в теории и практике отечественных и зарубежных педагогов XX века;

2) способностью формировать ресурсно-информационные базы для осуществления практической деятельности в различных сферах (ОК-4):

- *знать* о направлениях педагогических поисков в области проектной деятельности и ориентироваться в информационном пространстве при их характеристике;
- *уметь* осуществлять самостоятельный поиск информации для междисциплинарного образовательного проекта;
- *владеть* методикой информационного поиска и описания источников при подготовке междисциплинарного проекта;

3) способностью самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности (ОК-5):

- *знать* классификацию образовательных проектов;
- *уметь* осуществлять информационную поддержку при выполнении учащимися междисциплинарных проектов, непосредственно не связанных или частично связанных с преподаваемым предметом;
- *владеть* культурой самостоятельного поиска и описания информационных источников, непосредственно не связанных со сферой профессиональной деятельности;

4) готовностью к осуществлению педагогического проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-8);

- *знать* возможности и характеристики проектной образовательной технологии как педагогической технологии, способствующей реализации индивидуальных образовательных маршрутов;
- *уметь* осуществлять руководство групповыми и индивидуальными междисциплинарными проектами школьников в зависимости от индивидуальных образовательных маршрутов;
- *владеть* методикой руководства междисциплинарными проектами с учетом индивидуальных образовательных маршрутов;

5) способностью проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта (ПК-9):

- *знать* формы и методы контроля качества образования, осуществляемого с помощью проектной деятельности, в истории отечественной и зарубежной педагогики;
- *уметь* диагностировать качество осуществленных учащимися междисциплинарных проектов;
- *владеть* различными методами контроля качества осуществленных учащимися междисциплинарных проектов, использовать различные виды контрольно-измерительных материалов.

Магистрант также готовится к выполнению общепедагогической функции «Обучение» Профессионального стандарта педагога и овладевает следующим умением:

«Владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т. п.» [68].

Часть I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Глава 1. ПРОЕКТ, МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПРОЕКТ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

1.1. Проектное обучение как образовательная технология

Понятие «проект» в педагогике трактуется и как метод, и как образовательная технология. Принадлежность к методам проектной деятельности «досталась» исторически: авторы и самого понятия «проект», и идеи его широкого внедрения в школьное образование (У. Килпатрик, С. Т. Шацкий и др.) оперировали понятием «метод проектов», которое и закрепилось в педагогическом сознании. В современной образовательной ситуации словосочетание «метод проектов» воспринимается до некоторой степени как имя собственное, название целого педагогического течения, включающего в себя и идею, и социальный контекст, и исторические особенности переломной эпохи начала XX века. Название это дали авторы, выдающиеся педагоги той поры, классики, которых не принято поправлять. Для пояснения специфики понятия «метод проектов» можно обратиться к названию еще более специфичной авторской педагогической концепции под названием «свободное воспитание». Это название нужно воспринимать как имя собственное, имя, данное своей педагогической идее К. Н. Вентцелем, И. И. Горбуновым-Посадовым и их коллегами-единомышленниками. Никому не придет в голову назвать «свободным воспитанием» всю педагогическую деятельность, нацеленную на формирование личностной свободы, самоопределения. Так же и «метод проектов» нельзя назвать дидактическим или воспитательным методом в строгом, современном смысле этого слова. С первого взгляда видно, что, действуя «методом проектов», ученик и учитель пользуются самыми различными методами и приемами, к какой бы их классификации ни прибегнуть. Иными словами, запретить словосочетание «метод про-

ектов» невозможно и неуважительно по отношению к классикам, хотя многие педагоги интуитивно или сознательно стараются избегать слова «метод» и говорят о «проектном обучении», «проектной деятельности» (что тоже совершенно корректно и справедливо). Но пытаться встроить «метод проектов» как один из дидактических или воспитательных методов в классификацию методов обучения или воспитания – трудная и сомнительная задача.

Авторы коллективной монографии «Технология проектов в профессиональной деятельности педагога» [90] справедливо пишут о том, что «метод проектов как дидактическое понятие нужно рассматривать не в узком смысле, как самостоятельный метод, а в широком смысле – как педагогическую проектную технологию, включающую в себя многие методы» [Там же, с. 27]. Авторы цитируемой монографии понимают проект как способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся, направленный на получение результата, облеченного в какую-либо форму (материальную, текстовую и т. д. [Там же].

По всем своим признакам «метод проектов», или проектное обучение, принадлежит к сфере образовательных технологий. Поэтому встает задача выяснить, какое место занимает эта технология в ряду других.

Первое затруднение при решении этой задачи связано с тем, что технологии делятся на дидактические и воспитательные. И здесь метод проектов, в силу своих широких педагогических возможностей, занимает особое место. Чаще всего его, конечно, рассматривают как дидактическую технологию. Но сплошь и рядом осуществляется воспитательная проектная деятельность, приоритетно направленная на реализацию традиционных функций воспитательного процесса: духовно-нравственное развитие, формирование коллективизма, осуществление гражданского самоопределения и др. Столкновение в этом поле проектной технологии с технологией коллективного творческого дела и «идентификация» этих технологий может быть темой специальной исследовательской работы.

До некоторой степени смягчает обозначенное противоречие вынесенная в название параграфа возможность трактовки «метода проектов» как образовательной технологии. (Магистрантам, подзабывшим бакалаврский курс педагогики, напомним, что образование включает в себя и обучение и воспитание). Однако при ближайшем рассмотрении, как правило, оказывается, что большинство авторов,

говоря об образовании, имеют в виду прежде всего обучение, хотя и реализующее воспитательную функцию.

Итак, что же такое «проект» в школьном образовании с позиции современных теоретиков педагогики?

Проект – слово латинского происхождения (projectus) со значениями «замысел», «идея», «образ», «намерение», «обоснования», «план». Между прочим, будет нелишним для магистрантов, особенно для гуманитариев, вспомнить и осмыслить, что устаревший вариант слова «проект» в русском языке – это «прожект». Чаще всего это слово употребляется в ироническом смысле: прожект – это несерьёзная, ненужная, несбыточная идея или перспектива, нереализуемый, неосуществимый замысел.

Педагогические смыслы слов «проект» и «прожект» пересеклись в 1917 – 1930-е годы. Г. Б. Корнетов пишет о том, что Октябрьская революция 1917 года «может и должна быть рассмотрена как грандиозный педагогический проект – проект создания Нового человека, человека нового коммунистического (социалистического) мира» [34, с. 6]. Средством реализации этого грандиозного проекта было (в частности) проектное обучение, внедрявшееся в 1920-е годы. С 1930 по 1934 год был принят ряд документов (самый известный из них – «О начальной и средней школе», 1931 года), в которых было осуждено «педагогическое прожектёрство», запрещена организация образовательной деятельности на основе комплексных программ и метода проектов, возрождена предметная дифференциация и классно-урочная система обучения.

Возвращение в отечественные школы в 1990-е годы проектной технологии повлекло за собой ее теоретическое осмысление, необходимость встраивания в современные классификации образовательных технологий.

В. В. Гузеев [13] рассматривает проектное обучение как одну из интегральных образовательных технологий. Для того чтобы понять, что такое интегральная образовательная технология, нужно приблизиться к позиции этого автора по поводу классификации образовательных технологий в целом. В. В. Гузеев подразделяет образовательные технологии на эмпирические, алгоритмизированные и стохастические. К эмпирическим он относит «традиционные методики», алгоритмизированным – модульно-блочные и цельноблочные технологии, а к стохастическим – интегральные технологии и технологии

образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС). В стохастических образовательных технологиях деятельность субъектов образовательного процесса, число которых увеличивается по сравнению с эмпирическими и алгоритмизированными, не является строго детерминированной, что обусловливает определенную свободу как действий, так и результата. Интегральная образовательная технология, как пишет В. В. Гузеев, сочетает личностно-деятельный подход с дидактикоцентричным, позволяя обеспечивать развитие личности на базе хорошо усвоенного предметного содержания [13, с. 59]. Единица учебного процесса в интегральной технологии – блок уроков, в котором выделяются постоянная и переменная части. Постоянная часть зависит от содержания и характера учебного материала, а переменная определяется ходом образовательного процесса.

Постоянная часть состоит из вводного повторения, изучения нового материала, практических работ по образцу (тренинг), контроля.

Изучению нового материала предшествует вводное повторение. Оно проходит, например, в форме беседы, в процессе которой в оперативной памяти учащихся возобновляются мотивы, знания, способы деятельности, соответствующие содержанию, которое будет осваиваться.

Далее идет изучение основного объёма нового материала, тренинг-минимум (доведение решения типовых задач до автоматизма), изучение дополнительного объёма нового материала.

Переменная часть блока уроков включает развивающее дифференцированное закрепление (например, в форме семинара-практикума).

Завершается блок уроков обобщающим повторением, контролем и коррекцией.

С позиции В. В. Гузеева, проектное обучение является одной из интегральных технологий, характеристиками которой предстают самостоятельность, ответственность за свой выбор, конкретность результата труда, создание творческого продукта [Там же, с. 67].

Этапы работы над проектом, выделяемые В. В. Гузеевым, различаются в американском и европейском опыте.

Американский опыт

- Постановка цели, выявление проблемы, формулировка задач.
- Обсуждение возможных вариантов исследования.

- Самообразование и (или) актуализация знаний и умений с помощью учителя-консультанта.
- Продумывание хода деятельности, распределение обязанностей.
- Исследование.
- Обобщение результатов.
- Анализ осуществленной деятельности.
- Коррекция или переход к новому проекту.

Европейский опыт

- Подготовка.
- Планирование.
- Исследование.
- Результаты и выводы.
- Представление (отчёт).
- Оценка результатов и процесса выполнения проекта.

В. В. Гузеев видит в последовательности проектной деятельности частичное соответствие этапам технологии интегрального обучения, изложенным выше, и проводит параллель между проектной технологией и проблемным обучением. Эта параллель, несомненно, действительно возникает при осмыслении педагогических смыслов проектной деятельности. Если в теории воспитания проектная технология может сравниваться с технологией коллективного творческого дела, то в теории обучения такое сравнение напрашивается с технологией проблемного обучения.

Вероятно, разницу следует в данном случае искать в акцентах. Проектная деятельность более очевидно направлена на конкретный, визуализируемый (даже можно сказать «презентабельный») результат, а также на достижение социально значимых целей, на коммуникацию и на преодоление внутрипредметной ограниченности. Образовательные результаты проектной деятельности и проблемного обучения близки между собой как способствующие мотивации деятельности учения, сознательному и самокритичному целеполаганию и оцениванию результатов деятельности, самостоятельному отбору содержания, становлению субъектной позиции.

Трудности организации проектной деятельности, которые можно даже прямо назвать недостатками проектной технологии, так как они ярко проявляют себя все сто лет реализации образовательного проектирования и никак не преодолеваются ни с помощью технических средств, ни с помощью изменения содержания образования, образовательных стандартов – это соотнесение проектных заданий с конкретным, подлежащим усвоению содержанием. Как в 1920-е годы, так и сегодня трудно разработать проектные задания, в которые вписывались бы требуемые стандартом предметные результаты. Например, нужно сильно потрудиться, чтобы придумать социально значимый проект, в котором настоятельно необходимо правильно писать безударные гласные, выставлять запятые в деепричастных оборотах…

Продуктивность проектной деятельности связана с мотивационной и коммуникативной сферой, с формированиями навыков менеджмента. Глубина и фундаментальность освоения содержания образования не являются прямыми продуктами проектной деятельности обучающихся, хотя при выполнении конкретного проекта вполне могут быть усвоены «точечные» очень детальные и глубокие знания. С этими недостатками проектной деятельности напрямую связана некоторая неопределённость роли учителя. Свобода и самостоятельность в проектной деятельности, соответствующие ролевой позиции учителя-консультанта, влекут за собой снижение фундаментализации образования, смещение акцента с образовательного результата на коммуникативный процесс, эффектность визуализации и пр. Усиление «руководящей роли» противоречит поисковому, творческому характеру проектной деятельности. Усилия по генерализации, обобщению результатов проекта, попытки «выведения морали» из частного проектного случая в глазах учеников могут принижать результаты их проектной деятельности, мешать ощущению эксклюзивности, неповторимости проекта.

Эти качества проектной технологии видят и подтверждают многие исследователи. Например, Н. П. Несговорова и Г. Г. Недюрмагомедов пишут: «Современный взгляд на метод проектов в период его становления (конец XIX – начало XX века) позволяет выделить не только *положительные* его стороны (направленность на индивидуализацию обучения, активизацию учения, стимулирование инициативы и рост творческих возможностей), но и слабые (недостаточность формирования теоретического мышления учащихся, сведение роли учи-

теля только к консультационной, невозможность выработать общие подходы к решению задач)» [90, с. 33]. Думается, что проектная технология во многом сохранила свои сильные и слабые стороны и в начале XXI века.

Н. А. Краля (Омск) выделяет следующие принципы проектной технологии:

- Добровольность участия.
- Личностное развитие.
- Управляемость.
- Целостность.
- Культуросообразность.
- Мультикультурность.
- Сочетание исследовательской, проектировочной и педагогической деятельности.
- Продуктивность.
- Завершённость.
- Открытость [35].

Каждый из этих принципов нуждается в дополнительной интерпретации, которую мы и попытаемся осуществить.

Принцип добровольности предполагает личностную заинтересованность, высокую степень мотивированности обучающихся. При всех несомненных достоинствах добровольности участия школьников в проектой деятельности нельзя, на наш взгляд, возводить ее в абсолют. Деятельность учения – это вообще деятельность добровольная по определению. На ее добровольность указывает вся ее структура: самостоятельное целеполагание, участие в отборе содержания образования, его форм и методов, поощрение и развитие самооценки. Тем не менее, мы видим, что не всегда деятельность учения вызывает у учеников радость и жажду творчества. Ожидать, что проектная технология самим фактом своего внедрения изменит мотивацию учащихся – дело довольно наивное. Серьезная позиция по отношению к месту и роли проектной деятельности в школе предполагает включение в программы обучения обязательных для выполнения, хотя и альтернативных по содержанию, проектов. Добровольность и самостоятельность не столько авансируются учащимися, сколько специально формируются в процессе выполнения проекта. Иными словами, проект – не всегда задание для добровольного выполнения (задание мо-

жет быть обязательным), но в его содержании и методах всегда присутствует возможность добровольного выбора, вариативность.

Принцип личностного развития в проектной деятельности предполагает личностную причастность ученика к созданию проектного продукта. Нужно подчеркнуть, что эта причастность тоже формируема, она не дана изначально, а является продуктом проектной деятельности. Для достижения личностной окрашенности результатов можно начинать даже с внешних их проявлений: своя фотография с объектом проектирования, своё эссе о нём… Чувство личной сопричастности способствует переводу развивающих результатов обучения, происходящего в процессе проектной деятельности, в продукты личностного развития.

Принцип управляемости должен быть реализован прежде всего в реализации освоенных образовательных результатов, в специальном выстраивании логики проектной деятельности. Управляемость – не только процессуальная характеристика, но и важный результат междисциплинарной проектной деятельности. По сути дела, управляемость означает формируемое в совместной деятельности умение планировать, ставить цель, разбивать предполагаемый процесс на элементы, контролировать промежуточные и конечные результаты. При этом учитель – «менеджер» проекта, и никак не должен ограничиваться, как это иногда бывает в школьной практике, только темой и направлением проектного задания. Здесь нужно «защитить» творческие (художественные) проекты: часто в литературе по проектной деятельности их причисляют к наименее управляемым, спонтанным. Это вопиющая несправедливость. Творческий художественный проект не менее других нуждается в грамотном управлении и в формировании творческой самодисциплины учащихся. Управленческие рамки формирует и предполагаемый результат проекта: ни газета, ни альманах, ни концерты или спектакль никогда не появятся на свет вне вполне эффективного, а иногда и жесткого управления. Например, при организации концерта нужно выстроить его тематически, в секундах измерить и регламентировать продолжительность номеров, организовать бесперебойное изменение декораций, освещения, звукового сопровождения. Газета требует соблюдения редакторской идеи, объема запрашиваемых материалов, своевременной их подачи и обработки и т. п.

Принцип целостности при междисциплинарном проектировании направлен прежде всего на преодоление «предметной раздробленности». Он реализуется с большим трудом, так как часто бывает, что два учителя разных предметов, координирующие проект, отвечают за свои участки работы и предметные сферы, а поле их интеграции оказывается во многом непаханым. По отношению к междисциплинарным проектам целостность предстает интегративностью, новым качеством, образовавшимся в результате взаимодействия двух-трех дисциплин. Для того чтобы синтез, интеграция состоялись, желательно выводить проект в непредметные сферы деятельности и даже за территорию, на которой обычно идет обучение интегрируемым предметам. Например, кукольный оперный спектакль, музыка и текст для которого сочинены учениками, родителями и учителями, заставляет претворять результаты обучения по музыке, изобразительному искусству, литературе и технологии в новое качество, которое, сохраняя связь с предметом, уже не может оставаться монопредметным.

Принципы культуросообразности и мультикультурности, на наш взгляд, вполне логично объединяются, вернее, принцип культуросообразности при необходимости может проявляться как мультикультурность.

Принцип сочетания исследовательской, проектной и педагогической деятельности следует, на наш взгляд, переформулировать как принцип сочетания продуктивной, творческой (исследовательской) и образовательной деятельности. Он предполагает одновременно достижение образовательных целей и реализацию творческого потенциала обучающихся.

Принципы продуктивности и завершенности означают, что у проекта всегда имеется достаточно зримый, очевидный для ученика результат. Это особенно важно в ситуации школьного обучения, когда зачастую процессуальность учебной деятельности не позволяет ученику видеть ее этапы (иными словами, деятельность эта кажется бесконечной и малопродуктивной). Проект дает возможность увидеть результат своей работы, это повышает мотивацию к учению.

Наконец, принцип открытости предполагает выход проектной деятельности за рамки школьной жизни, и, тем более, учебного процесса.

Реализация данных принципов позволяет гуманизировать процесс обучения, создавать ситуацию успеха, учитывать индивидуальные особенности и потребности учащихся.

1.2. Условия организации междисциплинарных проектов в современной школе

В настоящее время назрела необходимость специальной подготовки педагогов к организации и выработке содержания междисциплинарной проектной деятельности.

Междисциплинарность в науке определяется как осмысление, осуществляемое за рамками определенной научной дисциплины [92]. Междисциплинарность в науке может проявляться в постановке проблем, в подходах к решению проблем, в теориях, в связи между теориями, в формировании новых дисциплин. С точки зрения Г. Л. Тульчинского [Там же], существует несколько вариантов понимания междисциплинарности и междисциплинарного подхода:

1. Исследователь использует язык описания одной области для описания другой области. Например, этнограф использует филологические термины для объяснения этнических феноменов.

2. Исследователь использует различные языки для описания различных сегментов сложного комплекса. Например, маркетинговое исследование пользуется понятиями, терминологией и концепциями экономики, психологии, социологии и других наук на различных стадиях и участках анализа.

3. Исследователь создает новый синтез, который открывает новую реальность. И тогда он пользуется новым языком. Этот случай есть случай создания новой дисциплины.

Как в науке, так и в образовании, в частности, в проектной деятельности междисциплинарность проявляется в той или иной степени; можно говорить о разной степени выраженности междисциплинарности проекта, о разных подходах к междисциплинарному взаимодействию. Понятие «шкалы междисциплинарности», применяемое Г. Л. Тульчинским к научному исследованию [Там же], вполне может быть обращено к проектной деятельности. Если говорить о проекте, то нулевой междисциплинарности, сугубо внутридисциплинарной деятельности, описаний, объяснений быть в принципе не может: проект – образовательная технология, междисциплинарная по существу. Но приближения к другому полюсу шкалы – к новому синтезу, выражающемуся, например, в формировании и развитии новой научной дисциплины или нового вида искусства ввиду успешной реализации сугубо междисциплинарного проекта, ожидать тоже довольно наивно.

Исследования междисциплинарности в науке подчеркивают особую роль языка: новизна семантики, своеобразный «перевод» на другой язык порождает новое качество, новое видение объекта, новую реальность. В образовании такие процессы осуществляются чаще, чем рефлексируются в качестве междисциплинарных: рисунок вместо вербального описания, передача словами красоты мелодии, математическое описание физического явления… Междисциплинарность при этом совершенно не обязательно связывается с проектной деятельностью, не обязательно является целью и результатом самостоятельной, субъектной деятельности ученика, но всегда служит целостности обучения и развития, как правило, обладает значительным ценностным, воспитательным потенциалом.

Многие исследователи отмечают, что междисциплинарность в XX веке понималась преимущественно как педагогический термин: как особенность знаний, которые пересекают несколько установленных дисциплин или традиционные области знания. Проявлением междисциплинарности являются интегрированные курсы, проводимые группой преподавателей, подходы, позволяющие рассматривать явление или объект с точки зрения разных дисциплин. Междисциплинарность в образовании понимается как методологический подход, который позволяет включать методологию и язык более чем одного школьного предмета, дисциплины для всестороннего изучения темы, проблемы, факта, для объяснения субъектного опыта.

Стремление к междисциплинарности связано не только с потребностью углубленного, многоаспектного постижения объектов изучения, но и с тенденцией к преодолению жесткой привязанности каждой дисциплины к узким специалистам. В этом смысле междисциплинарность требует некоторого переосмысления и логики предметного обучения и подготовки педагогов по предметным сферам. В оборот вводятся понятия «мультидисциплинарность» и «мультидисциплинарный специалист». Последний – профессионал, имеющий два и более монодисциплинарных образования. Такой профессионал может быть более конкурентоспособным, особенно в сообществе, где требуется практическая, проектная, междисциплинарная деятельность.

Феномен междисциплинарности в образовании вполне можно рассматривать в историческом контексте, начиная с античных авторов:

Платона, Аристотеля. По Аристотелю, окружающий мир – то, что познается, изучается и благодаря чему достигается познание общего.

Междисциплинарный подход во многом подготовлен трудами Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Всеобщие связи, наблюдаемые учеником в реальной жизни, по Я. А. Коменскому, находят отражение в образовании. В трудах И. Г. Песталоцци трудовая деятельность во многом является связующим звеном, способствующим осуществлению многочисленных междисциплинарных связей и формированию междисциплинарных методических приемов.

Вариантом междисциплинарности были комплексные программы ГУСа, теоретико-педагогические поиски Г. Кершенштейнера (организация трудовой школы, способствующей интеграции предметных знаний, умений и навыков), педагогические инновации А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого.

В 1960-е годы в СССР широко развернулось исследование межпредметных связей.

Наконец, современный компетентностный подход, несомненно, ориентирует учителя на достижение междисциплинарного взаимодействия.

Междисциплинарность, интегративность нужно признать имманентным качеством проектной технологии обучения и воспитания. И в этом смысле понятие «междисциплинарный проект» характеризуется некоторой тавтологичностью. С другой стороны, в образовательной практике давно существуют и прекрасно зарекомендовали себя монопредметные проекты, в которых междисциплинарность хотя, как правило, и присутствует, но выражена не так ярко и очевидно, как в специально планируемых междисциплинарных проектах.

Педагогическая технология реализации междисциплинарных проектов – одна из технологий, в наибольшей степени соответствующих требованиям ФГОС, особенно в области метапредметных и личностных результатов обучения. В. С. Лазарев пишет: «В достижении метапредметных результатов образования ФГОС придают важное значение включению учащихся в проектную деятельность, т. е. обучению методом проектов» [38]. В. С. Лазарев во многом справедливо критикует широко распространенную практику подбора информации и её реферирования под вывеской реализации проектной технологии в

обучении. Действительно, уже названия проектов часто указывают на репродуктивный характер учебной деятельности обучающихся. Однако в полной мере согласиться с критикой предполагаемых проектов, исходя из их названий, нельзя. Под названием «Моя малая родина» или «Моё школьное питание», конечно, может скрываться потенциальный реферат или его более современный аналог – вполне репродуктивная презентация. Но под этим же названием может быть осуществлено настоящее исследование, выходящее на социально значимые результаты: создание музейной экспозиции «малой родины», уборка улицы, украшение площади и пр.; изменение формата деятельности школьной столовой … Очень часто проектная деятельность действительно является наиболее творческой и любимой школьниками. Особенно это касается междисциплинарных проектов.

Междисциплинарные проекты в школьном образовании в качестве формы организации образовательного процесса проанализированы в диссертационном исследовании З. Н. Гатиловой (Томск, 2010 год) [9]. В этом исследовании затронута также важная и непростая для педагогов-практиков проблема оценивания образовательных достижений обучающихся, выполняющих междисциплинарный проект.

З. Н. Гатилова подчеркнула ряд не стопроцентно обязательных, но очень желательных педагогико-технологических характеристик междисциплинарного образовательного проекта. Самые значимые из них – это совместная детско-взрослая деятельность и событийность [9]. Подавляющее большинство не только исследователей, но и учителей-практиков трактует проектную деятельность вообще, а тем более междисциплинарную, как форму организации внеурочной, внеклассной, воспитательной деятельности. Необходимость выхода за пределы урока в междисциплинарном проекте очевидна и объяснима с разных позиций:

1. Междисциплинарная проектная деятельность довольно затратна по времени. Как правило, времени на проекты на уроке не хватает, и использование потенциала домашней, самостоятельной работы или внеурочной деятельности – это повсеместные и общеизвестные характеристики проектной технологии.

2. Содержание междисциплинарного проекта охватывает темы или разделы разных учебных предметов (например, биологии и физики; музыки и литературы). Возникает вопрос о том, на чьих уроках

осуществлять междисциплинарное проектирование. Часто эта проблема решается «на нейтральной территории» – в условиях внеурочной деятельности или воспитательной работы.

3. Содержание междисциплинарного проекта чаще всего выходит за рамки учебного материала, который изучается по предметам, интегрируемым в междисциплинарном проекте. Поэтому данное содержание уместнее прорабатывать в процессе внеурочной деятельности, на факультативном занятии, – там, где изначально предполагается углубленное изучение соответствующих тем или разделов.

4. Междисциплинарное проектирование может быть индивидуальным или групповым (работа в парах, в малых группах). На уроке такую деятельность организовать сложно: возникают проблемы с дисциплиной, рабочими местами и объектами проектной деятельности.

Однако возможны аргументы и в обратном направлении. Каждый школьный предмет внутри себя интегративен, имеет дело с междисциплинарным содержанием. Межпредметное, междисциплинарное взаимодействие – не эксклюзивный феномен, а прямое требование ФГОС, реализованное в любом школьном учебнике, в любой программе. Поэтому и междисциплинарное проектирование все чаще находит себе место на уроке. Это может быть урок по предмету или интегрированный урок, объединяющий несколько предметов.

Отдельно нужно рассматривать педагогические возможности междисциплинарных проектов, которые носят преимущественно воспитательный характер. Такие проекты могут вообще реализовываться в процессе воспитательной работы под руководством классного руководителя в течение учебного года, во время каникул, в лагерях.

Одним из условий реализации междисциплинарных проектов в школьном образовании является создание образовательной среды или, еще шире, образовательного пространства, которое включает в себя учреждения дополнительного образования, музеи, концертные залы, библиотеки и другие учреждения, нацеленные на осуществление образовательной деятельности в школе.

Важное педагогическое условие – возрастосообразность междисциплинарного проектирования. Подчеркнем, что учет возрастных особенностей и требование объединять участников проектирования в одновозрастные группы, – это далеко не одно и то же. Напротив, практика показывает, что в процессе междисциплинарного проекти-

рования можно успешно создавать разновозрастные группы учащихся, а также уже упомянутые детско-взрослые сообщества, что создает возможности для достижения новых творческих результатов. Но требования возрастосообразности должно неизменно соблюдаться в этих группах при распределении обязанностей и ролей, отборе содержания, выстраивании стратегии проектирования, даже в презентации результатов. Подчеркнем, что требование (или принцип) возрастосообразности по отношению к проектной деятельности в настоящее время нуждается в особом обосновании и даже защите: большинство известных нам претензий и нареканий по отношению к школьным проектам, исходящих от различных субъектов образовательного процесса – самих учеников, родителей, педагогов – связано с тем, что проектные задания трудны для детей в силу возрастных ограничений, и потому превращаются в задания для взрослых, сопровождающих образовательный процесс (родителей, репетиторов).

Безусловно, для междисциплинарного проектирования важны условия организации учебного сотрудничества, благоприятного психологического климата, творческой атмосферы в классе (школе).

Итак, междисциплинарный проект – это образовательный проект, для осуществления которого нужна интеграция содержания образования различных школьных предметов и образовательных областей. Это педагогическая технология, направленная на достижение новых образовательных результатов, требуемых ФГОС. Междисциплинарное проектирование опирается на все вышеизложенные принципы образовательного проектирования. К ним добавляется в качестве обязательного принцип междисциплинарной интеграции.

Междисциплинарными проекты становятся:

1) либо по самому предмету проектной деятельности и её цели;
2) либо по средствам реализации проекта.

Конечно, более ярко выраженная междисциплинарность характеризует первый тип междисциплинарных проектов, ибо в них цель, содержание, результаты являются междисциплинарными. Но и в случае, когда привлечение средств других дисциплин позволяет достигать внутрипредметного (монопредметного) результата, проектная деятельность может носить междисциплинарный характер, потребовать и помощи учителей разных предметов, и межпредметного самообразования обучающихся, и формирования нового опыта деятельно-

сти с использованием междисциплинарного потенциала. Более того, такие проекты могут послужить стимулом для «раздвижения рамок» внутрипредметной активности, например акцентуированных подростков, убеждённых в том, что их призвание связано строго с одной предметной сферой.

Вопросы для обсуждения

1. Как Вы понимаете понятие «междисциплинарность»?
2. Есть ли разница между межпредметными связями и реализацией междисциплинарного подхода?
3. Как может осуществляться междисциплинарный подход в современной школе?
4. Понятие «проект» имеет ряд значений: «замысел», «идея», «образ», «намерение», «обоснование», «план». Как Вы думаете, могут ли эти различные значения лечь в основание классификации образовательных проектов?
5. Можно ли разделить образовательные проекты, которые реализуются современными учениками, на дидактические (учебные) и воспитательные? Продуктивно ли это разделение?
6. Как Вы думаете, что должно быть основой проектной деятельности учащихся: сотрудничество или конкуренция?
7. Согласны ли Вы с тем, что в процессе реализации проектной деятельности необходимо руководствоваться принципом добровольности? Как Вы понимаете принцип добровольности при выполнении проекта?
8. Гарантирует ли сам факт организации проектной деятельности высокую степень мотивированности, самостоятельности обучающихся?
9. Как Вы думаете, предполагает ли принцип личностного развития в проектной деятельности целенаправленную сознательную деятельность обучающихся в направлении собственного личностного развития? Или процесс личностного развития осуществляется в проектной деятельности стихийно, а результаты его может отрефлексировать только педагог?
10. Как Вы понимаете принцип управляемости по отношению к проектной деятельности в школе? Не противоречит ли он свободе и творчеству в проектной деятельности обучающихся?

11. Что, по Вашему мнению, представляет собой продуктивность ученического проекта? Всегда ли проект хоть в некоторой степени продуктивен?

12. Попытайтесь доказать, что проектная деятельность современных школьников практически всегда является междисциплинарной. Для этого специально проанализируйте ход и результаты небольшого монопредметного проекта по Вашему предмету.

Глава 2. МЕТОД ПРОЕКТОВ В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Метод проектов в истории образования США

Идея метода проектов, безусловно, кросскультурна. Но вот закрепление названия «метод проектов» чаще всего связывают со школьной педагогикой США в начале XX века. Под методом проектов понималось широкое явление методики, соответствующей движению педоцентризма. Родившись в сфере профессионального образования (причем преимущественно технического), этот метод превратился в школьную технологию обучения и воспитания. Он наилучшим образом отвечал задачам педоцентристского образования. Активная образовательная и квазиобразовательная, социализирующая функция проектов, поощрение детской любознательности, спонтанных порывов к созданию собственного творческого продукта, жажды нового знания и новизны вообще – все эти качества проектной деятельности поставили ее в центр внимания американских педагогов-педоцентристов. Аксиомой педоцентризма было положение о том, что планомерное обучение, строгий учебный план, «книжное обучение», расписание, отметки – все это механизмы подавления мотивов к учению, более того, механизмы угнетения ребёнка. Реформа школы, в соответствии с их идеалами, должна была привести к тому, что образовательный процесс полностью подстраивался под интересы и потребности детей. Начало XX века (1900 – 1905 гг.) – это период формирования своеобразного проектного движения в школе. Джон и Эвелина Дьюи моделируют свою школу будущего во многом как школу проектного образования. Уже в описаниях проектов появляется их дифференциация на технические, практические, общественные, художественные. И уже тогда возникает тенденция называть проек-

том фактически любую свободную, мотивированную и связанную с образовательным результатом деятельность ребёнка.

Уильям Килпатрик (William Heard Kilpatrick), который работал в педагогическом колледже при университете «Колумбия» опубликовал в 1918 году в педагогическом журнале большую статью под названием «The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process» (в общем доступе в Интернете есть её репринтное переиздание 1929 года[1]). В широкий научный оборот включена только первая часть названия. Полное же название труда У. Х. Килпатрика, как видим, звучит либо как «Метод проектов. Использование целеполагания в образовательной деятельности», либо как «Метод проектов. Применение целенаправленного акта (действия) в процессе образования». (Понятие «образование», а не «обучение» при переводе мы используем потому, что оно является наиболее широким, включающим и обучение и воспитание). Автор выносит в название работы её главный смысл: с помощью метода проектов формируются не столько отдельные бытовые, трудовые навыки, не столько даже навыки коммуникации, социальной адаптации, применения на практике изученного материала, сколько умение (или, как понятнее нашим современникам, регулятивное универсальное учебное действие) ставить перед собой образовательную цель и достигать её.

Статья имела очень большой успех, выдержала много переизданий. Спорным является вопрос о первенстве Дьюи или Килпатрика в открытии или во введении в научный оборот метода проектов. Традиционно «днем рождения» метода проектов все-таки считается выход в свет труда У. Килпатрика. Акцент в статье ставился на деятельность и интересы ребёнка. При этом Килпатрик был еще более радикальным педоцентристом, нежели Дж. Дьюи. Дьюи в полной мере не мог поддержать тотальную зависимость содержания школьного образования от спонтанно проявляющихся интересов детей, поэтому и не считал возможным замкнуться на методе проектов. Широко известное определение метода проектов, которое в довольно удачном русском переводе звучит как «проект – это от души выполненный замысел», все же

[1] Kilpatrick, William Heard, Professor of Education, Teachers College Columbus Universaty. The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Eleventh Impression. Published by Teaching College, Columbian University. 525 West, 120th Street, New York City. 1929. 27 pp.

можно приблизить к более наукообразному определению Килпатрика, которое не столько в переводе, сколько в пересказе будет звучать примерно так: проект – это охватывающая все чувства (или душевные силы) ребёнка целенаправленная деятельность, имеющая в глазах ребёнка социальное значение.

Осуществляя одну из первых в истории педагогики классификаций проектов, У. Килпатрик выделяет четыре их типа.

Первый – проект-делание (цель его – делать, достигать, создавать конкретное изделие, воплощать в конкретной материальной форме свой замысел).

Второй – проект, представляющий собой целенаправленное использование опыта.

Третий – выявление познавательных (интеллектуальных) затруднений и решение проблемы; а также обработка результатов этого решения. (Данный тип близок нашему представлению о технологии создания и решения проблемных ситуаций).

Четвертый – проект, связанный с приобретением знаний и навыков, при реализации которого ребёнок самостоятельно ставит перед собой конкретную образовательную цель и реализует её (при буквальном переводе можно сказать, что ребёнок движется до определенной точки, намеченной им же самим).

Уже современники заметили, что собственно в видах деятельности, описанных в данной классификации, не было ничего особенно нового. Так, производство (изготовление) изделия как основной вид образовательной деятельности можно найти в любой профессиональной, рабочей школе XIX века и более ранних периодов. «Проектное звучание» этому типу проектов придавала свобода выбора ребёнком идеи, материала, самого будущего изделия.

Второй тип проектов сам У. Килпатрик связывал с реализацией пассивного опыта, эстетическим восприятием и переживанием; проектную составляющую в него вносило целеполагание.

Третий тип проектов, который в духе того времени связывался с эволюционно-историческими процессами (разрешение проблем как двигатель прогресса). Он предполагал моделирование учебного затруднения (проблемы, проблемной ситуации) таким образом, чтобы у ребенка возник мотив к целеполаганию. Проблема отличалась от проекта, по Килпатрику, тем, что в проекте присутствует субъектная

цель. Иными словами, если ученик видит проблему, но не хочет ее решать – проекта нет. Как только ученик принял (сформулировал, поставил) цель решения этой проблемы – появляется проект.

Четвёртый тип проектов – целенаправленное, мотивированное применение освоенного содержания образования. Он направлен на осознанность применения школьных знаний, их целенаправленное накопление и применение. Как и в предыдущих случаях, проектная деятельность здесь связывается с целеполаганием и осознаваемой ребёнком пользой.

Метод проектов У. Килпатрика сразу снискал не только сторонников, но и противников. Многие настаивали на сохранении и развитии традиционных форм организации образовательного процесса, указывали на возможность создания и решения учебных проблем вне проектной деятельности. В связи с этим У. Килпатрик ощутил ответственность за развитие идеи метода проектов: можно сказать, коллеги-учителя своим вниманием и даже возражениями «требовали продолжения» той статьи, из которой выросла проектная идея и методика. Он продолжил свою работу, ещё более определённо обозначив свою педоцентристскую концепцию. Метод проектов представал средством борьбы с любым принуждением, связывался только с наличными интересами и мотивами детей и по сути менял традиционное представление об образовании. Образование у Килпатрика – не столько трансляция культуры, сколько развитие сил ребёнка, образование есть, по его собственному определению, изменение (education is changing). Между прочим, возможен и перевод «образование есть обмен», т. е. взаимное влияние учителя (он предстаёт здесь педагогом-консультантом) и ученика.

Развитие идей метода проектов в трудах У. Килпатрика повело к обоснованию связи свободной целеполагающей и целенаправленной деятельности и учения. Основное возражение было направлено на традиционное педагогическое представление о том, что метод обучения отбирается, формируется, моделируется учителем в соответствии с им же отобранным содержанием образования, определенными им временными границами. Метод проектов, таким образом, представал не методом учителя, а методом ученика. Можно было бы сказать, что он представлялся не столько методом обучения, сколько методом учения, но само представление об учении тесно связывалось с тради-

ционной парадигмой «школы учёбы», с «книжным знанием», и поэтому делание ученика в методе проектов лучше не называть учением.

Ещё один важный смысл метода проектов – расширение среды деятельности, социальной активности ребёнка. Ребенок реагирует на разные раздражители, осуществляет множество реакций. Его деятельность не может и не должна замыкаться на искусственно созданной и контролируемой учителем ситуации обучения. Если уж связывать метод проектов с учением (он все-таки был направлен на образовательные цели), то он скорее метод стимулирования учения, нежели метод его организации.

Килпатрик верил в то, что усваиваются и приносят пользу ребёнку только те действия, которые исходят из его склонностей, желаний, являются порождением его активности, свободного творчества. Учебные действия и знания, основанные на принуждении, по мысли У. Килпатрика, не только не приносят ученику пользы, не усваиваются, но и приводят к фрустрации, а потому могут формировать неудачников.

Итак, метод проектов воплощал в себе реформаторскую идею педоцентристского образования без принуждения. При этом он едва ли не терял собственно педагогическое значение «метода», ибо если ребёнок действует только самостоятельно, основываясь на собственных представлениях о цели, перспективах и средствах своего делания, то о методе обучения или воспитания говорить вообще не приходится.

В 1925 году У. Килпатрик, продолжая работать над определением метода проектов, приходит к формулировке «the purposeful way of treating children in order to stir the best in them an then to trust them to themselves as much as possible», что можно перевести как «целенаправленный путь проявления такого отношения к детям, при котором в них пробуждаются лучшие качества, и они обретают веру в себя» [103].

Смысл пробуждения в ребёнке лучшего в этом определении сохраняется, к нему добавляется столь важное для Килпатрика целеполагание уже со стороны учителя.

Поводом и материалом для проекта в столь широком контексте может быть все, что угодно. Поэтому конкретизация была осуществлена с помощью все той же, но усовершенствованной классификации.

Килпатрик сохраняет четыре типа проектов, но даёт им более определенные названия:

- Producer's Project (продуктивные проекты, или проекты по изготовлению чего-либо, по производству изделия).
- Consumer's Project (потребительский, или пользовательский проект).
- Problem Project (проблемный проект, проект-решение проблемной ситуации).
- Learning Project (обучающий, или учебный проект, направленный на освоение конкретного содержания образования) [46, с. 31].

Итак, в теории У. Килпатрика главным элементом является вовсе не само делание и не практический продукт (результат), а целеполагание и внутренняя мотивация к деятельности. Основной конфликт современного ему образовательного процесса Килпатрик видит в том, что даже хорошо созданные учебные проблемы часто остаются проблемами учителя и не становятся проблемами ученика. Ответ на вопрос, как привести ученика к сознательному мотивированному целеполаганию, имеет скорее отрицательный ответ: к нему нельзя привести насильно, принудительно.

Анализируя концепцию У. Килпатрика, Ю. Олькерс в реферате «История и польза метода проектов» [Там же, с. 32] пишет о том, что теоретически У. Килпатрик опирался на три составляющих этого метода – продукт, действительность и ученика (ребёнка), – но в реальность ему удалось провести лишь линию ориентации на ребёнка, его потребности, цели, мотивы.

Старший современник и соотечественник У. Килпатрика Дж. Дьюи с самого начала видел и критиковал однобокость такой трактовки метода проектов. Он указывал на наивность и недопустимость противопоставления интересов ребёнка и учебного плана, специально разработанного содержания образования. Джон Дьюи писал: «Взрослый не может развиться до интегрированной личности без учета реальности своей жизненной ситуации, частью которой он сам и является. Изучение этой реальности имеет особенное значение для подрастающего поколения. В таком случае учебный план есть просто отобранный и организованный материал…» [46, с. 32]. Дьюи настаивал на выстраивании баланса, соответствия между интересами ребёнка и содержанием учебного плана. Метод проектов, согласно его кон-

цепции, не мог являться единственным и даже наиболее эффективным. Е. Ю. Рогачёва пишет: «Дьюи протестовал против односторонней ориентации на ребёнка. По его мнению, ученики не способны сами планировать ни проекты, ни задания к ним. Им нужна помощь учителя, которая бы гарантировала им длительный процесс обучения. Для Джона Дьюи «проект» не может быть только «инициативой» ребенка. Он в большей степени является общей инициативой как учителя, так и ученика» [73, с. 205]. Пример такой работы – деятельность детей из третьей группы в Лабораторной школе Джона Дьюи при изучении географии: «…дети в своем воображении путешествовали в поисках наилучшего места». В то же время на своих картах из глины и песка они все время добавляли новые земли, пока, наконец, им не была предъявлена, по выражению Дьюи, «…имеющаяся картина части поверхности Земли, на которой в различных очертаниях горы, возвышенности, долины рек и морей связывались друг с другом и видами человеческой деятельности» [Там же, с. 98].

Интересно, что в опыте и теории Дьюи предвосхищаются многие проблемы и ошибки современных педагогов-организаторов проектной деятельности. «Вполне естественно, что детям свойственно преувеличивать свою роль в выполнении и выборе проекта, но умению объективно оценивать свои возможности надо научиться. Это обучение происходит методом проб и ошибок, в результате чего накапливается определенный опыт. Если дети переоценивают свои возможности и выбирают более сложный проект, то это приведет к негативному результату. Учитель должен показать ученику, что его уровень знаний не соответствует его притязаниям и тем самым у ученика появится стимул попробовать потренировать свои навыки через определенные упражнения, что в конечном итоге улучшит его способности» [Там же, с. 205].

Близкими к проектной деятельности были такие занятия детей в Лабораторной школе Дьюи, где ученики «заново» изобретали простейшие орудия труда для прядения шерсти до тех пор, пока не осознавали принцип работы ткацкого станка [Там же, с. 99].

Таким образом, американский опыт демонстрирует изначальную интегративность проектной деятельности, нацеленность метода проектов на интересы и мотивы ребёнка, борьбу с рутинерством, скукой,

однообразием школьной жизни. Вместе с тем этот опыт демонстрирует ограниченность возможностей метода проектов, тесную связь его с педоцентризмом и прагматизмом в педагогике.

2.2. Метод проектов в отечественной педагогике первой трети XX века

Приоритет педагогики США в деле разработки и обоснования метода проектов оспаривается историками отечественной педагогики. Педагоги России разрабатывали идеи, близкие к методу проектов, с начала XX века. Наиболее близкими к методу проектов и к обосновывающей его концепции педоцентризма были педагогические наработки и опыт С. Т. Шацкого и его коллег. В начале своей педагогической деятельности С. Т. Шацкий явно разделял идеи свободного воспитания, а также активно изучал зарубежный опыт, в том числе, опыт Сетлементов и опыт педагогов-педоцентристов. В 1905 году параллельно с Дж. Дьюи, который на протяжении всего периода педагогической деятельности С. Т. Шацкого был его коллегой-оппонентом, С. Т. Шацкий с группой сотрудников начал внедрять метод проектов в образовательный процесс. Акцентом в интерпретации метода проектов С. Т. Шацким была опора не столько на мотивы и желания ребёнка, сколько на его реальный, причем надежно диагностированный, подтвержденный педагогическими исследованиями опыт. При этом С. Т. Шацкий подчеркивал и необходимость использования готового, накопленного человечеством опыта в виде знаний, умений и навыков (как видим, его позиция была ближе к Дж. Дьюи, чем к У. Х. Килпатрику). Заметим, однако, что сам С. Т. Шацкий не только не настаивал на своем мировом первенстве в деле разработки метода проектов, но несколько раз прямо называл и признавал этот метод и этот опыт американскими.

В результате революционных преобразований в России С. Т. Шацкий возглавил Первую опытную станцию Наркомпроса, включающую широкую сеть учреждений образования. Здесь С. Т. Шацкий развивал практику соединения обучения с производительным трудом, целостной организации жизни детей, в которую входил и физический труд, и искусство (особенно высок был уровень музыкального воспитания, осуществлявшегося под руководстовм В. Н. Шацкой), и собственно школьное обучение, и активное участие

школьников в общественной жизни. На фоне всей этой деятельности осуществлялась подготовка педагогических кадров. Социальная среда для С. Т. Шацкого была объектом изучения и преобразования в процессе воспитательной деятельности. Школу он мыслил как центр воспитания, который втягивает в широкую социальную деятельность семью, микросоциум. Не случайно в его концепции возникло представление о «педагогизации среды» [16, 17, 18, 19, 20].

Самостоятельности, инициативе ребенка придавалось большое значение. Метод проектов С. Т. Шацкий связывал именно с развитием самостоятельности. Нужно отдать ему должное: он не преувеличивал возможности метода проектов и ясно видел, как трудно реализовать на практике настоящую проектную деятельность (хотя в его личном опыте осуществлялась именно такая деятельность). С. Т. Шацкий никогда не упускал из виду необходимость достижения качественных образовательных результатов: снижение качества образования в его глазах не оправдывалось никаким педоцентризмом и свободой. Один из ярких примеров – требовательность С. Т. Шацкого к музыкально-исполнительской деятельности хоровых коллективов Первой опытной станции. Он мог весьма резко критиковать низкий уровень исполнения, не оправдывал его никакими идеями самодеятельности и свободы. В статье «Опыт увязки формальных навыков с комплексными темами» С. Т. Шацкий, прямо отзываясь о методе проектов как об американском, писал: «Учитель должен давать детям… задания, которые должны быть ясны, просты и доступны для учеников и которые должны быть проведены в то время, когда ученики находятся в школе. Здесь мы подходим к вопросу о пособиях. Нужно сказать, что вопрос об организации более интенсивных занятий поставлен не только у нас, а на всём свете; американские методы проектов – Дальтон-план и Платун-план – указывают на это. Понятно, там вопросы организации занятий разрабатываются довольно сложно… Мы не можем этого делать. Нам нужно подойти попроще к делу. Я считаю, что главная наша задача… заключается в том, чтобы учителю помочь максимально в технике таких занятий, разработать эту технику приготовления уроков, вульгарно выражаясь, в присутствии учителя в классе, с его помощью, советом…» [95, т. 3, с. 80]. Мы специально цитируем именно это высказывание С. Т. Шацкого, потому что это соображение актуализировалось в наше время в связи с развитием школы полного

дня и с проблемами организации проектной деятельности обучающихся, заданной современными ФГОСовскими учебными пособиями и столь сложной для учеников, что на деле она сплошь и рядом перекладывается на родителей. Если же заинтересоваться в этом высказывании терминологическими тонкостями, то легко можно увидеть, что С. Т. Шацкий считает Дальтон-план, также активно внедрявшийся под названием «бригадно-лабораторного метода» в советские школы, одним из видов или вариантов метода проектов (или, по Шацкому, «методов проектов» – во множественном числе).

Однако для осуществления историко-педагогического обзора реализации метода проектов в советской школе нужно возвратиться к началу 1920-х годов. Перед педагогикой этого периода стояла задача изучить, критически переработать американский метод проектов и реализовать его в советской школе.

В управленческом плане внедрение метода проектов тесно связано с именем Н. К. Крупской (для осмысления исторического контекста напомним, что Н. К. Крупская была женой В. И. Ленина). Она была руководителем. Научно-педагогической секции ГУСа и Главполитпросвета, оперативно откликалась «на все ценное, что дает советская, а также иностранная педагогика» (Дальтон-план, метод проектов и т. п.) [64, с. 33].

В трудах Н. К. Крупской метод проектов не абсолютизировался, но принимался и пропагандировался. Это было связано с тем, что Крупская особое внимание обращала на работу с социальной средой, населением, повышением общей культуры; иными словами, ведущей здесь была просветительская и даже пропагандистская деятельность, для которой вполне подходил метод проектов. Кроме того, Н. К. Крупская подчеркивала роль труда в образовании, а метод проектов очень соответствовал идеям «Трудовой школы».

Одним из разработчиков «советского варианта» метода проектов был Евгений Георгиевич Кагаров [26]. Кроме опоры на интересы детей, творчества и самостоятельности он подчеркнул такую значимую характеристику детских проектов, как копирование тем из взрослой жизни, что явно сближает проектную деятельность с игровой.

В педагогических трудах А. П. Пинкевича дан содержательный анализ целевых заданий или проектов на основании классификации Э. Коллингса. Профессор Коллингс, работу которого анализирует и

прямо включает в свой учебник А. П. Пинкевич, «говорит, что в его деятельности им руководило желание осветить следующие вопросы: может ли программа сельской школы быть непосредственно составлена из целей, поставленных себе детьми в реальной жизни, а если так, то в какой мере…» [63, с. 180].

В работе Э. Коллингса возрастное разделение идет по трем группам:

- Первая группа – дети 6 – 8 лет.
- Вторая группа – дети 9 – 11 лет.
- Третья группа – дети 12 – 13, иногда 14 лет [Там же].

Сами проекты классифицируются с первого взгляда весьма просто. Однако приведем цитату. «Коллингс классифицирует целевые задания, или проекты, на четыре группы: игра, рассказывание, экскурсии и трудовые проекты… Под игровыми проектами разумеются те детские опыты, основной целью которых являлось участие в групповых действиях, как-то: игра, народные танцы, драматизация, общественные развлечения. Проекты экскурсий предполагают целесообразные изучения проблем, связанных со всеми окружающими предметами и деятельностью населения. Проекты рассказывания включают следующую цель: получить удовольствие от рассказа в его многообразных формах – вокальный (песня), художественный (картина), музыкальный (фонограф, рояль). Проекты трудовые стремятся выразить различного рода мысли в конкретной форме – смастерить кроличью ловушку, приготовить какао для школьного завтрака, вырастить дыни и т. п.» [Там же]. Длинная цитата приведена потому, что современному читателю невозможно догадаться, что стоит за названиями Коллингса-Пинкевича. Например, к игре здесь отнесены различные виды эстетической деятельности, к рассказу – пение песен и создание картин, а к экскурсии – изучение проблем социума. Как видим, игровой аспект и здесь присутствует, но в игре подчеркнута не подражательность по отношению к взрослым занятиям, а участие в групповых действиях, приносящих эстетическое удовольствие.

При ближайшем рассмотрении оказывается, что игра рассматривается как элемент праздника и как подступ к драматизации. Игровые проекты для первой группы включают в себя проектирование и разыгрывание различных игр и устройство праздников, для второй

группы – более сложные игры и праздники, драматизации, для третьей группы – то же с еще большим усложнением [63, с. 181].

Проекты экскурсий для первой группы, приведенные в «Педагогике» А. П. Пинкевича, ссылающегося на Э. Коллингса, включают такие задания: «Как мистер Гинни выращивает такие красивые цветы. Как мистер Ланг стрижёт своих овец. Проследить, как черепаха переступает через ветку. Удить рыбу на речке Индиэн Грин» [Там же]. Для второй группы: «О причине тифозных заболеваний в семье м-ра Смита. Как м-р Мозер разводит таких прекрасных кур. Что мы видели в большом цирке в Нешо. Как м-р Брок распланировал свой огород» [Там же]. Для третьей группы предлагаются проекты экскурсий «Как собираются наши налоги в Пайневиль. Как молочная в Нешо производит масло. Как день мира будет справляться в Пайневиль» [Там же].

Проекты рассказывания во всех трех группах не описываются тематически. Указывается только, что это рассказы самих детей, выбранные ими и обсужденные. Туда же включаются пение и музыка (разделяемые по обычаю того времени, так как музыкой называлась только инструментальная музыка) [Там же].

Трудовые проекты для первой группы: «Изготовление гладильной доски. Изготовление школьного фартука. Изготовление салазок. Изготовление кукол. Проект культуры кукурузы, картофеля и т. д. (проделаны дома)» [Там же]. Для второй группы: «Огородные работы. Чистка школьного двора. Чистка зубов после завтрака. Разведение картофеля, дынь и т. п. Собирание сена на школьном лугу» [Там же].

В приведенном примере хорошо видно, что проектная деятельность школы начала XX века понималась просто как приближение обучения к интересам и опыту детей, была направлена на связь школы с жизнью. Некоторые темы вызывают улыбку, например, «Чистка зубов после завтрака» как проект. Очевидно также, что предложенные темы не сопоставимы между собой по затратности времени, трудности, необходимости образовательных, трудовых усилий: одно дело – чистка зубов или хотя бы и школьного двора, а другое – разведение дынь, требующее нескольких месяцев труда. Вопросы без ответов возникают и к теме проекта «О причине тифозных заболеваний в семье м-ра Смита».

Главное в этой классификации – проведение идеи связи школы с жизнью, интересами детей.

Именно связь с жизнью подчеркивали методисты, обращаясь к методу проектов, например, в преподавании русского языка и литературы. Например, М. А. Рыбникова обращалась к методу проектов для того, чтобы осуществить связь филологических дисциплин с жизнью: «Школа ведет подростка к максимальной связи теории и практики, к полному проникновению книги жизнью и жизни наукой» [74, с. 37]. Дальнейшая критика метода проектов привела к тому, что статья М. А. Рыбниковой «Язык и литература в системе политехнического воспитания» не вошла в собрание её сочинений [78, с. 3].

Не случайно, ориентируясь на изложенный выше американский опыт, отечественные педагоги до некоторой степени дистанцировались от него на протяжении всего периода внедрения метода проектов. Они все время называли метод проектов американским. Яснее всего это сделал М. М. Рубинштейн, который специально подчеркнул американский национальный характер метода проектов в разделе «Метод и народность» главы «Метод, его определители и понятие» в книге «Основы общей методики» [75, с. 25 – 26]. М. М. Рубинштейн писал: «Нет никакого сомнения, что на методах Дальтон-плана и проекта и предъявляемых ими к учащимся требованиях – инициатива, организованность, стойкость в стремлении, точность, настойчивость, стремление не терять ни одной минуты даром, практичность и т. п. – лежит ясная печать американца» [Там же, с. 26]. Анализируя сущность метода проектов, М. М. Рубинштейн подчеркнул в нем доминирование организаторского начала над содержательным: «Некоторые из современных методов почти исчерпываются организационными приёмами, во всяком случае, здесь для них лежит центр тяжести: таковы лабораторный метод, Дальтон-план, метод проектов, отчасти и комплексный путь. Они все предъявляют огромные требования к организаторским способностям учителя, как и вся жизнь школы. Если раньше об этой черте учителя больше говорили в применении к хозяйственной стороне жизни школы, то теперь она должна быть распространена на всю жизнь школы» [Там же, с. 49]. Хотя М. М. Рубинштейн по понятным причинам не развивал мысли о проигрыше содержательного начала, о возможном снижении требований к уровню предметного образования, общей культуры как самого учителя,

так и его учеников-проектантов, эта мысль ясно читается даже в приведенной краткой цитате. Мы подчеркиваем эту мысль в связи с тем, что в настоящее время также наблюдается явный перекос в сторону организаторских, внешних признаков реформирования школьного образования (ИКТ, преобразование школьного пространства) в ущерб собственно обучению, освоению базового содержания образования. Осуществляя исторический анализ, выделим эту доминанту как еще одну характеристику метода проектов в трудах педагогов и психологов первой трети XX века: метод проектов обусловливал приоритет организаторской работы над освоением предметного содержания.

В этом смысле критика метода проектов при анализе истории советской школы звучит часто совсем не грубо и оголтело, а вполне полемично и основательно: «Новые методы школьной работы, введенные программами ГУСа, потребовали от учителя большого упорного труда. Понятно, что в практике массовой школы выявились серьезные трудности и противоречия, частью обусловленные неподготовленностью учителя, частью вытекающие из некоторых ошибочных положений программ ГУСа. То, что программы ГУСа придавали главное значение методу овладения знаниями в ущерб систематичности и последовательности в обучении, приводило нередко к обеднению и выхолащиванию содержания знаний, к пренебрежению по отношению к основам наук» [69, с. 113].

Примерно к таким же выводам пришли в результате дискуссии и представители российского зарубежья – педагоги, изгнанные из СССР в 1920-е годы. Хотя их нельзя заподозрить в «подпевании» советскому «педагогическому генералитету», они тоже осторожно отнеслись к методу проектов. В эмиграции было организовано обсуждение Дальтон-плана, метода проектов, комплексных программ. Е. Г. Осовский цитирует С. И. Гессена, который говорил: «Дальтон-план есть одно из достижений современной педагогики, органически связанное с другими нововведениями и плодотворное лишь в связи с ними, а отнюдь не универсальное средство реформы школы, заменяющее эти последние и делающее их ненужными» [57, с. 17]. Иными словами, новые методы, в том числе метод проектов, признавались одним из средств, причем нуждающимся в системном применении в соответствии с другими нововведениями.

Согласно идеям советских педагогов, занимавших социологизаторские позиции (В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина, Б. В. Игнатьев), основным содержанием школьных проектов должны были становиться общественно-полезные дела, способствующие строительству социализма. Не случайно именно в их трудах наблюдается абсолютизация метода проектов, возложение на него миссии реформирования школы в целом. В свете такой постановки вопроса методы обучения классифицировались особым образом, так что выстраивалась не система рядоположенных методов, из которых учитель выбирает нужный и адекватный данному содержанию и педагогическим условиям, а некая генетическая классификация по принципу «от старых – к новым» или даже «от плохих – к хорошим». Конечно, такая интерпретация может быть несколько натянутой, но такая мысль явно присутствует в некоторых педагогических трудах. Так, профессор Б. В. Игнатьев «выделил книжно-словесный, предметный (наглядный) методы обучения, затем эвристический, исследовательский и метод проектов. Он писал: «Развитие метода в школе шло от догматического к наглядному, далее – к эвристическому методу, затем перешло к исследовательскому методу и методу проектов» [93]. Справедливости ради, надо подчеркнуть, что Б. В. Игнатьев считал каждый последующий метод не отрицанием, а снятием предыдущего: предшествующий метод частично входил в последующие. Уже в определение метода проектов стала входить целевая установка на процесс не только и не просто труда, а социалистического переустройства. От такой трактовки было совсем недалеко до теории «отмирания школы» В. Н. Шульгина, который, как известно, считал само существование школы промежуточным вариантом в процессе все более активного включения детей с раннего возраста в практику социалистического строительства.

Метод проектов соответствовал также целевой установке ГУСа на интеграцию методической (или собственно образовательной) деятельности и общественно-полезного труда.

В. Н. Шульгин писал о том, что основными чертами метода проектов являются трудовой, активный, напористый подход к решению поставленных задач, способность добиваться результатов в тех условиях, в которые поставлены учащиеся, соединение теории с практикой, творчество, оценка результата его практическим воплощением. Такие акценты уже не просто переопределяют соотношение формы и

содержания в образовательной деятельности, а прямо свидетельствуют о том, что образовательные результаты, которые нельзя немедленно применить на практике и улучшить с их помощью окружающую жизнь, не нужны или, по меньшей мере, не очень актуальны. Нельзя, впрочем, не увидеть и того, что В. Н. Шульгин считал для учеников полезным видеть, выбирать нужное дело (очень важный шаг в разработке ключевых идей проектной методики), выбирать и реализовывать наилучшие пути для избранного дела.

Б. В. Игнатьев подчеркнул такие безусловно важные черты проектной деятельности, как включение предполагаемого проекта в общий план работы, коллективная деятельность учащихся, возможность самостоятельного отбора тем проектов, планирования проектов. Наконец, он справедливо подчеркнул одно из ведущих качеств проекта – завершенность, умение доводить дела до конца и получать результат, а также инструментальность (навыки формируются не в отрыве от жизни, а как инструменты для выполнения задуманного дела-проекта).

Остановимся на вопросе включения проектов в план работы советской школы. Эта установка, а также настоятельная необходимость делать проекты общественно-полезными очень затрудняли работу учителей. В результате только в половине отслеженных в те времена опытов проектная деятельность была доведена до конца, получен настоящий общественно-значимый результат. Разумеется, такая статистика свидетельствует скорее в пользу проектов, так как образовательные результаты вообще не могут быть стопроцентными.

Этапы работы над проектом, предложенные Б. В. Игнатьевым, во многом похожи на современные. Это:

1. Подготовка: целеполагание и планирование.
2. Накопление знаний и навыков по теме проекта.
3. Ориентировка в местных условиях.
4. Составление частных планов и разработка форм учета.
5. Научное обоснование (что говорит наука по данному вопросу).
6. Тренировка необходимых навыках (учебных и производственных).
7. Проверка теории практикой: составление плана задуманных практических мероприятий и осуществление их.
8. Учет результатов.

В проектной работе мыслилось «последействие»: по окончании работы ученики сами должны были решать, продолжать им подобную деятельность или перейти к следующему проекту.

В соответствии с установкой на связь школы с жизнью планы проектной деятельности школ существенно отличались в городе и в сельской местности. Развитие этого вопроса показало, что потенциал проектных возможностей в селе выше, чем в городе. Для городских школьников были предложены такие проекты, как поддержание чистоты в квартире, дворовые цветники и насаждения, работа в яслях, на детских площадках. Конечно, в сравнении с повышением яйценоскости кур, повышением урожая картофеля все это выглядит значительно «бледнее».

Тем не менее, в молодой советской школе стала формироваться целая система проектов, возник опыт включения предметных знаний в проектную деятельность (несмотря на междисциплинарную сущность проектов, необходимо было отслеживать, какие проекты дают знания по биологии, какие – по языку и пр.). Стала возникать практика параллельных проектов, по освоению содержания разных дисциплин.

Разумеется, возникли вопросы о различии потенциала практической реализации разных дисциплин. Активно разрабатывая метод проектов в соответствии с веяниями времени, методист-математик профессор Ф. П. Новосёлов указал на ограниченность применения метода проектов, на то, что школьники в силу своих возрастных особенностей и социальной ситуации развития не могут быть погружены в жизнь сильнее, чем в нынешних условиях. Метод проектов не может и не должен охватывать всю жизнь школы, не может быть единственным методом обучения и воспитания. Можно понять методиста-математика, который ясно видел ограниченность возможностей проектных продуктов четырьмя действиями арифметики и начальной геометрией. Ф. П. Новоселов как один из разработчиков метода проектов подчеркнул возрастосообразность проектной деятельности.

Междисциплинарность метода проектов поддерживалась тем, что едва ли не большинство проектов вообще связывалось не с предметами, а с общественной деятельностью. В результате возник интересный феномен, довольно резко отделивший советский метод проектов от американского: у американцев метод проектов был дидактиче-

ским, а в СССР становился по преимуществу воспитательным. Более того, успешность работы школы начинала измеряться успешностью проектов в экономическом отношении. В. Н. Шульгин, директор Института методов школьной работы, писал: «Результаты работы по методу проектов должны измеряться не только образовательно-воспитательным эффектом, но и степенью разрешения той хозяйственной, политической, культурно-просветительской работы, которую в порядке выполнения промфинплана культурное учреждение взяло на себя» [93].

К началу 1930-х годов активное и нарочитое внедрение метода проектов и комплексной системы обучения привели к отрицанию предметной дифференциации. Выполнение различных проектов заменяло собой весь процесс обучения. Конечно, здесь можно увидеть прямые примеры междисциплинарного взаимодействия. Но иногда они выглядели вполне карикатурно. Вот как описывает такого рода обучение В. Каверин в книге «Два капитана»: «С утра мы ездили в пекарню за хлебом, потом занимались. Считалось, что мы в первой группе, хотя по возрасту кое-кому пора уже было учиться в шестой. Старенькая преподавательница Серафима Петровна, приходившая в школу с дорожным мешком за плечами, учила нас... Право, мне даже трудно объяснить, чему она нас учила.

Помнится, мы проходили утку. Это были сразу три урока: география, естествознание и русский. На уроке естествознания утка изучалась как утка: какие у нее крылышки, какие лапки, как она плавает и т. д. На уроке географии та же утка изучалась как житель земного шара: нужно было на карте показать, где она живет и где ее нет. На русском Серафима Петровна учила нас писать «у-т-к-а» и читала что-нибудь об утках из Брема. Мимоходом она сообщала нам, что по-немецки утка так-то, а по-французски так-то. Кажется, это называлось тогда «комплексным методом». В общем, все выходило «мимоходом». Очень может быть, что Серафима Петровна что-нибудь перепутала в этом методе. Она была старенькая и носила на груди перламутровые часики, приколотые булавкой, так что мы, отвечая, всегда смотрели, который час» [25].

Обобщая результаты исторического обзора реализации метода проектов в первой трети XX века, можно прийти к следующим выводам: метод проектов параллельно развивался в США и в России в

начале XX века, но считался американским методом, и именно так его называли отечественные педагоги. Сущность метода проектов была более глубоко вскрыта Дж. Дьюи, но главным пропагандистом этого метода стал У. Х. Килпатрик. Для него метод проектов был главным средством реализации идей педоцентризма, средством поддержания у детей интереса к учебе и жизнедеятельности в целом, реализации их желаний, мотивов, спонтанно возникающих планов. Главной характеристикой метода проектов у Килпатрика предстает сознательная, мотивированная постановка и реализация цели деятельности. Поэтому любое выполненное с желанием, по инициативе самого ученика дело или действие могло называться проектом. У. Х. Килпатрик дал одну из первых классификаций проектов.

Джон Дьюи подверг критике абсолютизацию метода проектов Килпатриком и особенно одностороннее фокусирование на интересах и желаниях детей без учета образовательного контекста, требований культуры, требований общества, которые предъявляются к ученикам. У Дьюи в Лабораторной школе также велась успешная проектная деятельность.

В отечественной педагогике первой трети XX века метод проектов наиболее значительное развитие получил в связи с применением его к практике общественно-экономических преобразований. В первые годы советской власти он в большей степени рассматривался как один из заимствованных зарубежных методов, способствующих связи школы с жизнью, преодолению однообразия учебного труда, развитию коммуникативных качеств, а также целеполагания, планирования, умения доводить дело до конца. Была также подчеркнута связь метода проектов с игрой, художественным и научным творчеством. Развитию метода проектов способствовали труды С. Т. Шацкого, Н. К. Крупской, А. П. Пинкевича. К началу 1930-х годов метод проектов приобрел преимущественно воспитательно-пропагандистский характер, стал утрачивать свои дидактические возможности и особенности. Организация школьной работы при реализации этого метода стала доминировать над содержанием; этот процесс был поддержан не очень успешными попытками преодолеть предметную раздробленность и достигнуть междисциплинарного единства и интеграции. В этом качестве метод проектов стал сближаться с теорией отмирания школы (В. Н. Шульгин). Довершением этого разрушительного про-

цесса стало включение экономического, практического эффектов от проектной деятельности учащихся в систему критериев успешности работы школы.

Во времена своего расцвета метод проектов отразился в методиках преподавания различных предметов, например русского языка и литературы (М. А. Рыбникова), математики (Ф. П. Новоселов и др.). Эти наработки, от которых потомкам пришлось «защищать» методистов, доказывая их непричастность к «перекосам» и «прожектерству», могут быть проанализированы на предмет реализации идеи междисциплинарного проектирования в современной школе, так как проект по существу междисциплинарен.

2.3. Идея междисциплинарных связей в отечественной педагогике второй половины XX века

Понятие «метод проектов» на долгие годы ушло из отечественной школы. Но исследовательская работа, творчество, связь труда и учебы оставались важнейшими ориентирами развития педагогики во второй половине XX века. В. А. Сухомлинский писал: «Дух творчества, исследование, опытничество, преобразование труда на основе достижений науки и техники – это очень важная черта духовной жизни школьного коллектива. Ребенок работает думая и думает работая. Творческое размышление в процессе труда – один из источников трудолюбия» [89].

Какова была судьба идеи развития междисциплинарных связей в советской педагогике после крушения метода проектов? Во-первых, она, по мысли В. А. Сухомлинского, должна была реализоваться через высокую культуру самого учителя.

Первым условием осуществления межпредметных связей является межпредметная подготовка учителя. В. А. Сухомлинский, который преподавал в школе украинский язык и литературу, писал: «С первых дней своей работы директором я принялся за изучение физики, математики, химии, географии, биологии, истории и за три года самостоятельно изучил все школьные учебники и основную методическую литературу. Особенно большое внимание я уделил математике: решил все задачи по школьным задачникам и многие задачи по задачникам дополнительным. Постепенно в моих записях задачи рас-

пределились по разделам и темам, и теперь каждая тетрадь пополняется ежегодно новыми задачами» [89].

Вторым условием реализации междисциплинарных связей для учителя является его включенность в научную и культурную жизнь. «Для меня стало правилом, – писал В. А. Сухомлинский, – следить за новейшими успехами и достижениями наук, составляющих школьную программу. Особенно важно знать о достижениях математики, физики, биологии, биохимии, электроники. В моей лаборатории, как я называю свой рабочий кабинет, лежат стопки тетрадей (каждой науке или научной проблеме отведена отдельная общая тетрадь), в них – тысячи выписок из журналов, вырезок из газет. Мои интересы и увлечения передаются воспитанникам и непосредственно, и особенно через учителей» [Там же].

Третье условие реализации межпредметных связей, которое непосредственно напоминает о проектной деятельности, – это включенность учителя в процесс технического творчества учеников, в кружковую работу. В. А. Сухомлинский пишет: «Меня тянет в рабочие комнаты и кабинеты, где работают кружки юных любителей автоматики и радиоэлектроники; юных радиотехников и электротехников, юных астрономов. С таким же увлечением, как и дети, я собираю приборы и модели, монтируя фонетический кабинет. Вместе с воспитанниками сооружаю метеорологическую станцию и детскую астрономическую обсерваторию, вместе с ними волнуюсь, рассматривая планеты и звездные системы, мечтая о далеких мирах» [Там же].

И уж совсем сближают с проектной деятельностью опыт В. А. Сухомлинского такие воспоминания: «Я с волнением ожидаю весеннего пробуждения почвы, движения соков деревьев, первых листьев и цветов. В нашем школьном саду и на учебно-опытном участке ставится много опытов, выращиваются десятки сортов зерновых, технических культур, плодовых деревьев. Весной, летом и осенью в поля уходит несколько экспедиций юных охотников за растениями. Мы отбираем засухоустойчивые колосья пшеницы и других злаков для селекции, собираем образцы почв, ищем новые (может быть, неизвестные до сих пор науке) виды полезных микроорганизмов, увеличивающих плодородие почвы. В зимние месяцы в наших теплицах и в лимонарии благоухают цветы, созревают золотистые лимоны» [Там же].

Методика преподавания литературы у В. А. Сухомлинского пронизана близостью к природе: «Я не представляю преподавание языка без походов и экскурсий по родному краю, без созерцания картин природы, без излияния чувств в словах. На берегу реки, в поле, у ночного костра, в шалаше под тихий шум осеннего дождя я учу детей высказывать мысли о том, что их окружает. Радуюсь, что моя любовь к слову передается детям, захватывает их мысли и чувства. Они чувствуют красоту, аромат, тончайшие оттенки слова, составляют рассказы-миниатюры о природе, сочиняют стихотворения» [89].

В. А. Сухомлинский не идеализировал ситуацию, задаваясь вопросом о том, где взять учителей, готовых к междисциплинарному взаимодействию. «Где же найти людей с таким всесторонним развитием? Хорошие люди вокруг нас, их надо умело искать», – оптимистично отвечал сам себе В. А. Сухомлинский. «На одно из предприятий нашего района поступил демобилизовавшийся из армии Александр Александрович Филиппов, по специальности электромонтер, с общим средним образованием. Меня очень заинтересовало то, что дома у этого молодого рабочего была целая мастерская, что в вечерние часы и в выходные дни к нему приходили ребята – ученики нашей и соседней школ – и он вместе с ними конструировал действующие модели и приборы.

Я познакомился с Александром Александровичем и убедился, что он может стать хорошим учителем. Посоветовал ему поступить на заочное отделение пединститута… Получая назначение, молодой учитель (заочник третьего курса) поставил передо мной требование: кроме физического кабинета (такой кабинет, хотя и недостаточно обеспеченный приборами, уже был в школе), надо создать кабинет электротехники, а в будущем – небольшую мастерскую по техническому творчеству. Я с радостью согласился, зная, что создавать все это мы будем вместе с молодым учителем.

В комнате для внеклассной работы по технике закипел интересный, захватывающий детей творческий труд. Воспитанники принялись конструировать действующие модели механизмов и установок. С каждым годом это конструирование становилось тоньше и сложнее: от действующей модели тепловой электростанции ученики сделали шаг к моделям с программным управлением – сконструировали действующую модель токарного станка-автомата. Каждый год у руково-

дителя технических кружков появлялись новые помощники, рождались новые кружки и новые замыслы. Спустя некоторое время учитель «заболел» проблемой непосредственного превращения химической энергии в электрическую, проблемой создания безгенераторной установки. Его мечта овладела мыслями юных техников, они ставят опыты, экспериментируют. Потом физик предъявил мне новое требование: в школе надо открыть кабинет занимательной науки и техники. Осуществление этой мечты увлекло и меня, и многих других преподавателей. Вскоре кабинет был создан, в нем появилось все необходимое для труда юных талантов, для конструирования и моделирования, для теоретического изучения достижений науки и техники» [89].

Другой пример, приведенный В. А. Сухомлинским, – выбор учителя биологии. Изначально этот выбор был нацелен на реализацию интеграционного подхода и на связь предметной деятельности с широкой социальной практикой.

«В редакции районной газеты работал Андрей Андреевич Самков, страстно увлекавшийся садоводством и цветоводством. Слухи об этом увлечении А. А. Самкова дошли до нашей школы. Я поехал к Андрею Андреевичу домой. Меня поразила влюбленность этого человека в землю, в растительный мир, глубокая вера в науку, в знания. У него на крохотном участке было выращено двадцать сортов винограда. Этому человеку, подумал я, самой природой предназначено воспитывать детей… По моему совету Андрей Андреевич стал посещать уроки опытных педагогов, чтобы приобрести практические умения по методике преподавания. Затем ему были поручены уроки биологии. Учебно-опытный участок и плодовый сад школы стали настоящим исследовательским центром.

Ныне под руководством А. А. Самкова в школе работают научно-биологический, научно-биохимический кружки, а также несколько кружков юных испытателей природы… Под руководством Андрея Андреевича ученики выращивают зерновые и технические культуры на участке колхозной земли, закрепленном за школой. Они ставят опыты, испытывают новые сорта, изучают свойства почв и местных удобрений. Теперь на базе учебно-опытного участка школы создан научно-методический центр института усовершенствования учителей» [89].

Не употребляя названия «метод проектов», В. А. Сухомлинский заменяет его понятием «коллективное исследование проблемы». Так, в книге «Павлышская средняя школа» описано коллективное исследование проблемы «Единство мысли и чувства». «Я повел учеников V класса в сад. Половина неба была закрыта сизой дождевой тучей, солнышко зажгло радугу, яблони стояли в цвету – молочно-белые, розовые, красные; тихо жужжали пчелы... «Что вы видите, дети, что вас волнует, восхищает, удивляет?» – обратился я к своим спутникам. Радостно загорелись глазенки, но детям было трудно выразить мысль, найти подходящие слова. Мне стало больно за детей: слово входило в их сознание без яркого образа; из благоухающего, живого цветка оно превратилось в сухой, стиснутый между страницами книги листок, лишь по внешнему виду напоминающий о живой жизни...

Урок за уроком я стал водить детей к неиссякаемому и вечно новому источнику знаний – в природу: в сад, в лес, на берег реки, в поле. Вместе с детьми мы стали учиться передавать словом тончайшие оттенки предметов и явлений.

В небе поет жаворонок, до самого горизонта ветер волнует безбрежное пшеничное поле... В синей дымке далеко-далеко возвышаются скифские курганы... Среди столетних дубов в лесной чаще журчит прозрачный ручеек, а над ним поет свою нехитрую песню иволга... Обо всем этом надо сказать точно и красиво.

На моем столе появляются все новые и новые книги: педагогические сочинения о предметных уроках, словари, книги по ботанике, орнитологии, астрономии, цветоводству. Тихим весенним утром я шел на берег реки, в лес, в сад, всматривался в окружающий мир, стремился передать его формы, краски, звуки, движения как можно точнее. Появилась тетрадь с сочинениями-миниатюрами: о кусте розы, о жаворонке, о багровом небе, о радуге... Уроки среди природы я стал называть путешествиями к источнику живой мысли. Постепенно они становились все богаче и богаче по целеустремленности и формам умственного труда детей.

Свои сочинения-миниатюры и стихотворения я читаю иногда ученикам. Мне доставляет радость делиться с ними мыслями, впечатлениями от окружающего мира – природы, людей. Я вижу, что детей особенно волнуют те сочинения и стихотворения, в которых они находят что-то пережитое ими самими. Когда до сердца, до души ре-

бят доходит мое сочинение или стихотворение, они сами берутся за перо, стремятся излить свои чувства. Мне кажется, что в чувстве слова, в стремлении передать словом самые тонкие движения человеческой души – один из важных источников подлинной человеческой культуры.

Привожу в качестве примера два таких сочинения-миниатюры.

Пришла осень. Стоят теплые золотые дни. Воздух стал чистым, прозрачным. Открылись степные дали, далекие скифские курганы в неярком сиянии ласкового солнца кажутся пепельно-серыми. У дороги – яркий цветок ромашки. По утрам на чистых лепестках блестят изумрудные капельки – это растаяла первая изморозь. А цветок живет, не роняет своих лепестков на землю.

Вечером небо становится серовато-розовым. На фоне оранжево-пепельной зари черные силуэты летящих на ночлег ворон с распростертыми крыльями кажутся какими-то фантастическими существами. Лес стоит задумчивый, тихий, только листья кое-где трепещут от тревожного дуновения холодного осеннего ветерка. Поле с каждой минутой все больше темнеет: кажется, будто сумрак, растекаясь волнами из балок и оврагов, покрывает землю, застилает лес. На сером небе покатилась, упала звездочка.

ВОСХОД СОЛНЦА

Небо полыхает зарей. Я стою возле цветущего клеверного поля. Исполинский разноцветный ковер его трепещет, переливаясь, ежеминутно меняя свою окраску, словно по нему пересыпаются тысячи разноцветных камушков – голубых, лиловых, розовых, оранжевых, багровых, золотых. Вот рассыпались голубые камушки. Но едва лишь глаз сумел уловить этот оттенок, как голубое превратилось в лиловое, лиловое переливается, переходит в розовое, а вот нет и розового, – все поле словно объято пламенем. А там, вдали, где земля соприкасается с небосводом, сияет ослепительным блеском золотая кайма. Здесь скоро взойдет солнце.

Жаворонок брызнул из клевера, взлетел вверх, остановился. И вот уже трепещущий серый комочек стал в лучах солнца золотым. Вскоре солнечные искорки заиграли и в каплях росы на цветах клевера. Над раскрывшимися чашечками цветов зажужжали пчелы. Казалось, все поле поет, весь мир поет, чудесная музыка разливается по земле.

Затем я обратился к школьным занятиям. Проведенные мной уроки были прежде всего уроками мышления. Вот на одном из уроков мы с детьми стали рассуждать о явлении, причине и следствии. По моему предложению дети подыскивали в окружающем мире причинно-следственные зависимости и описывали их.

И на моих глазах мысль моих детей постепенно становилась все более яркой, богатой, выразительной, слово приобретало эмоциональную окраску, начинало играть, трепетать. Передо мной открылась удивительно богатая, неисчерпаемая по красоте грань педагогического мастерства – умение учить детей думать. Это открытие вдохновляло меня, я переживал необыкновенное счастье творчества» [89].

Как видим, опыт В. А. Сухомлинского наглядно показал, что лучшие идеи педагогов, реализовывавших метод проектов, не пропали из советского школьного образования, а наоборот развились, и вместо отдельных, хотя бы и социально значимых, проектов, мы видим у В. А. Сухомлинского целостную воспитательную систему школы, основанную на гуманизме и высокой нравственности в отношениях между учителями и учениками, на взаимодействии школы и социальной среды, на интеграции урочной и внеурочной работы, на содержательных, системных межпредметных связях.

Значимым историческим опытом успешного практического осуществления междисциплинарных связей в школьном образовании является опыт педагогов-новаторов (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, Е. П. Ильина, С. Н. Лысенковой и др.), создателей новаторских концепций преподавания предметов искусства (музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры: Д. Б. Кабалевского, Б. М. Неменского, Л. М. Предтеченской).

Педагоги-новаторы, или представители педагогики сотрудничества, тоже не употребляли слов «метод проектов», но на практике реализовывали идею включения ребенка в процесс целеполагания, планирования своих действий, пробуждали в нем стремление доводить дело до конца и, конечно, реализовывали межпредметные связи.

Наиболее близким к проектной технологии является, на наш взгляд, опыт И. П. Волкова. Обратимся к его книге «Учим творчеству». Она начинается, по сути, с описания индивидуального проекта, выполняемого первоклассниками.

«Посторонний посетитель, придя в реутовскую школу № 2, может увидеть непривычную картину: ученики первого класса идут на урок, а в руках у них... молотки. Нет, не игрушечные молоточки из детского набора, а настоящие, рабочие. Куда они идут? Что будут делать? Да и можно ли 7-летним детям давать такой опасный инструмент?

Давайте посмотрим, что будет дальше. Ребята уверенно направляются в класс, на двери которого висит табличка «Творческая комната». Они садятся за столы и кладут на них молотки. Перед каждым лежат заранее заготовленные учителем альбомы для черчения, инструменты – чертежные и столярные, кусок деревяшки, проволока.

Когда все усаживаются, учитель начинает объяснение урока.

– Ребята! На прошлом уроке мы делали макет корабля. Некоторые из вас брали работу домой, чтобы закончить, улучшить ее. Таня, Люда, Коля, соберите работы по рядам.

У учителя на столе уже стоит эскадра, и к ней добавляется еще несколько домашних работ. Всего стало 40 кораблей, среди которых нет двух одинаковых: большие, маленькие, простые, сложные, гражданские и военные. Учитель берет несколько работ и показывает их ребятам.

– Вот работа Сережи В. Его корабль длиной около 20 сантиметров, на нем палубные надстройки: орудийные башни, мачты, труба. Сережа – молодец, он правильно сделал работу, она выполнена аккуратно, доведена до конца, видно, что это военный корабль, и работа сложная – в ней 17 деталей из дерева. А вот пассажирский пароход Иры Е. Он размером поменьше, но сделан тоже отлично, и в нем 14 деталей. Пароход празднично украшен разноцветными флажками. А Саша Щ. сделал два корабля – большой и маленький...» [5].

Не случайно И. П. Волков ставит и решает вопрос об организации межпредметного взаимодействия на «уроках творчества». И. П. Волков подходит к этой проблеме весьма технологично, не просто указывая на важность и широкие возможности межпредметных связей, а конкретнейшим образом отбирая содержание из разных предметов для включения его в «уроки творчества»: «Для изучения на уроках творчества в начальных классах мы выделили следующие основные вопросы, знание которых необходимо для выполнения запланированных работ.

По труду – правила работы инструментами: стамесками (плоской и круглой), ножом, пилой, дрелью; правила работы на верстаке, на токарном станке по дереву.

По черчению – принцип прямоугольного проецирования, сечение, аксонометрия.

По перспективе – правила построения плоскостей и предметов в угловой и фронтальной перспективе, теней от точек, линии, плоскости.

По рисованию – правила изображения прямоугольных, круглых и плоских предметов, компоновки, разметки рисунка, работы акварелью.

По электротехнике – принцип составления электросхем с различным количеством ламп, выключателей, переключений» [5].

В книге И. П. Волкова отдельно выделен раздел «Применение межпредметных связей». В нем говорится следующее: «Общие правила, приемы работы используются практически на каждом уроке (труда, рисования, черчения) при выполнении различных работ. Например, при обучении изображению предметов различными способами занятия планируются так, что ученики в один и тот же период времени, а иногда и на одном уроке изображают предмет и в произвольном положении, и в аксонометрии, и в перспективе, и с разрезом, и без разреза. Это позволяет осознать единство приемов выполнения работы и различие условностей, которые надо соблюдать при изображении предметов. Одновременно учащиеся знакомятся с общим для всех случаев узловым вопросом, например правилом построения от большего к меньшему, от параллелепипеда к другим формам, по основанию. Полученные учащимися графические навыки, знания и умения реализуются в трудовой деятельности. На уроках труда при изготовлении предметов ученики видят изделие изображенным и в аксонометрии, и в перспективе, и в произвольном положении, что позволяет конкретно и наглядно представить единство и различие правил при разных способах изображения предметов. Выполняя из пластилина детали по чертежу, ребята делают сечение, затем рисуют его в тетради или на доске (уже во II классе). Знание правил рисования и черчения позволяет самостоятельно размечать работы различных видов (макеты, изделия из соломы и дерева) даже первоклассникам. Так, изучение закона симметрии как узлового вопроса, прямо или косвенно связанного со многими разделами, мы начинаем, как и большинство узловых вопросов, в I классе. Учащиеся выполняют

множество практических работ, где требуется выдержать симметрию (рисование, лепка, разметка технических изделий). Неоднократно строя изображения предметов, дети закрепляют полученный навык, осмысленно усваивают узловой вопрос» [5].

В педагогическом творчестве педагогов-новаторов второй половины XX века возрождаются мотивы педагогики первой трети XX века. Например, снова поднимается вопрос о соотношении творчества, сложных интересных заданий и количества учебного времени, отводимого на эту работу учениками. Учитель литературы Е. П. Ильин вслед за С. Т. Шацким выступал за то, чтобы даже самые интересные работы (проектами они, как мы помним, в данный период не называются) выполнялись преимущественно во время урока. Он пишет: «Стараюсь работать так, чтобы растущие успевали, а успевающие – росли. Дополнительным занятиям – категорическое «нет». Всё – на уроке! Учебный процесс за рамками урока – ЧП и обязан вызвать тревогу: во-первых, за этот урок (достаточно ли он профессионален?); во-вторых, за уроки других дисциплин, у которых украдено время; наконец, за ученика, не желающего да и неспособного учиться в «две смены» и потому перестающего учиться в одну. Просветительскую функцию ныне выполняет не только школа. Радио, кино, театр – в немалой степени. Разумно ли без остатка отнимать личное время школьника, игнорируя другие каналы информации? Секрет обучения в том и состоит, чтобы использовать все источники знаний, сведя их к основному, собирательному – уроку. Стало быть, из его рамок можно и нужно вытеснить многое, что придет к ребятам вне и после школы, и включить все то, что без активной помощи учителя они, возможно, нигде не почерпнут» [24]. Максимальная активность учеников на уроке и профессиональная, виртуозная помощь учителя, а не перегрузка учеников, решающих помимо предметных еще и межпредметные учебные задачи, – вот один из девизов педагогики сотрудничества второй половины XX века.

Значительный вклад в развитие идеи межпредметных связей, междисциплинарной интеграции внесла во второй половине XX века педагогика искусства. Особенно значим вклад в эту сферу Д. Б. Кабалевского, Б. М. Неменского и (более поздние труды) Б. П. Юсова.

Интеграция искусств в художественно-педагогической концепции и в практической деятельности Д. Б. Кабалевского проанализиро-

вана, например, в методических рекомендациях И. В. Пигаревой и Г. П. Сергеевой «Изучение творческого наследия Д. Б. Кабалевского в образовательных учреждениях (К 100-летию со дня рождения Д. Б. Кабалевского)» [62]. Они пишут: «Созданная Д. Б. Кабалевским и его научной школой система формирования музыкальной культуры как части духовной культуры учащихся опиралась, прежде всего, на идею изучения закономерностей музыки в её связях с жизнью, идею, в которой интерес и увлеченность детей музыкой сочетались с поиском новых принципов организации содержания уроков музыки, разработкой новых методов, адекватных природе самого искусства» [Там же]. Интеграция искусств (и соответствующих им школьных предметов) нашла свое отражение в темах его программы пятого класса: «Музыка и литература», «Музыка и изобразительное искусство». Но встречи детей с взаимодействием этих искусств начинались буквально с первых уроков и продолжались всю начальную школу. (Здесь нужно сказать, что Д. Б. Кабалевский создавал свою систему тогда, когда начальная школа включала три класса, поэтому первые методические рекомендации адресовывались, соответственно, четвертому классу и первому-третьему). В «Предварительных замечаниях» к программе Д. Б. Кабалевский писал, что три искусства – музыка, литература и изобразительное искусство – не только не отделены друг от друга, но связаны многими нитями настолько, что проникновение в один вид искусства помогает восприятию произведений другого вида искусства. Подход Д. Б. Кабалевского был направлен на выявление жизненных связей или, как пишут И. В. Пигарева и Г. П. Сергеева, «жизненной почвы» различных художественных произведений, общности тем, сюжетных линий, средств художественной выразительности.

В программе Д. Б. Кабалевского был прекрасно осуществлен отбор художественных произведений, которые способствуют реализации идеи интеграции. В первом варианте программы (там, где эти темы изучаются в четвертом классе) выделялись две линии изучения тем «Музыка и литература» и «Музыка и изобразительное искусство». Ставились проблемные вопросы: «Что стало бы с литературой, если бы не было музыки?» и «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы?». На уроках эти вопросы рассматривались, прежде всего, на примере песни. У школьников к этому времени был уже хороший, богатый песенный репертуар: композиторские, фольклорные

произведения, классические и современные песни. И именно включенность детей в активную исполнительскую деятельность позволяла им самостоятельно размышлять над вопросом: что случилось бы с песней, если бы не было слов? Появилась бы эта песня на свет? Останется ли песня, если у неё отнять слова? Что стало бы со всеми песнями, если бы не было поэзии?

Проблемная ситуация создавалась через знакомство с новым для учеников жанром «вокализ». Школьники слушали «Вокализ» С. В. Рахманинова, который чаще всего определяли как «песню без слов». Проблемная ситуация, таким образом, осложнялась «аргументом в пользу» вокальной музыки без слов: «Вокализ» С. В. Рахманинова явно не нуждается в словах, в поэтическом тексте. Другие примеры вокализа – пения без слов – вводились на основе вокализации фрагментов инструментальной музыки: мелодии третьей части Пятой симфонии Л. В. Бетховена, мелодии из Третьего концерта для фортепиано с оркестром С. В. Рахманинова. Затем школьники знакомились с новым для них репертуаром: с инструментальной «песней без слов» – «Грустной песенкой» П. И. Чайковского для фортепиано. Вся эта работа углубляла процесс осмысления особенностей, возможностей музыкального искусства и в то же время подвигала к мысли об интеграции искусств. Несмотря на то, что школьники так много занимались пением без слов и знакомились с великими музыкальными произведениями-вокализами, они единодушно «открывали для себя», что музыка не может существовать без поэзии, что слова, поэтический текст, вдохновляют и композиторов и исполнителей.

Далее связь литературы и музыки «проводилась» через обращение к народным песням, романсам, а затем к произведениям крупной формы: музыкальные поэмы, симфонии, оперы (чаще всего на известный литературный сюжет), балеты.

Другая линия программы была нацелена на исследование драматургического значения музыки в литературных произведениях: музыка (песня) в сказках, баснях, рассказах, повестях. Одной из кульминаций этого цикла уроков было знакомство с рассказом К. Г. Паустовского «Старый повар», в котором в самый драматический момент повествования в дом умирающего старого повара входит Моцарт и своей музыкой раздвигает пространство этой серой жизни, открывает врата вечности.

Согласно идеям Д. Б. Кабалевского, интеграция искусств включала в себя и обращение к кино, мультфильмам, театру, хотя им не были посвящены отдельные темы четвертей.

Связь музыки с изобразительным искусством выявляется у Д. Б. Кабалевского через две проблемные линии: «Можем ли мы увидеть музыку?» и «Можем ли мы услышать живопись?». Первая линия раскрывается путем включения в уроки музыки тем: «Образы защитников Отечества» (понятно, что эти образы созданы и художниками и композиторами), «Портрет» (слушание «портретных» фрагментов музыкальных произведений, например, «Джульетта-девочка» С. С. Прокофьева, аналогии и различия с портретами в изобразительном искусстве), «Картины природы» (пейзажи в музыке, например, во «Временах года» П. И. Чайковского и в изобразительном искусстве). В программе предлагались уже подобранные параллели «озвучивания» портретов и живописных полотен известных художников: «Богатыри» В. Васнецова, «Два князя» И. Глазунова, «Военный совет в Филях» А. Кившенко и других с музыкальными произведениями: Симфония № 2 «Богатырская» А. Бородина, ария Кутузова из оперы «Война и мир» С. Прокофьева [62].

«Проблема развития внутреннего зрения» решается в движении от зрительного образа к музыкальному. Здесь представлены живописные образы «Празднеств» К. Дебюсси, «Вечерний звон» И. Левитана и русская народная песня «Вечерний звон», «Масленица» М. Кустодиева и сцены из балета «Петрушка» И. Стравинского.

Если проанализировать содержание программы Д. Б. Кабалевского, то окажется очевидным, что связь музыки с литературой, изобразительным искусством, кино, театром проводится через все годы обучения и буквально через все уроки. При этом Д. Б. Кабалевский избегал примитивного «иллюстративного» подхода, старался подчеркнуть и сохранить самобытность каждого вида искусства, ибо интеграция не может базироваться на «потребительском» подходе: пользуюсь другим видом искусства только для того, чтобы решить свои предметные задачи, помочь запомнить, выучить и пр.

Основные идеи интеграции у Д. Б. Кабалевского таковы:

1. Широкая жизненная связь музыки со всеми видами искусства, помогающая формировать духовно-нравственную культуру личности (особенно сильна здесь доминанта «вечных тем» искусства).

2. Отказ от иллюстрирования, постижение закономерностей и свойств каждого вида искусства.

3. Высокая художественность всех вовлеченных в урок произведений, самостоятельное выявление параллелей (интонация в музыке, литературе, живописи; краска, линия в музыке и живописи; композиция-форма в музыке, литературе, живописи и др.) [62].

Идеи Д. Б. Кабалевского были подхвачены автором программы по изобразительному искусству Б. М. Неменским, автором программы по мировой художественной культуре Л. М. Предтеченской и их научными школами.

Развитие идеи интеграции искусств было осуществлено в педагогической концепции Б. П. Юсова. Концепция, созданная Б. П. Юсовым [101], была направлена на формирование целостности и широты мышления, достижение метапредметных результатов обучения (если пользоваться современной терминологией). Единая природа искусства продуцирует столь же целостную художественно-творческую деятельность ребёнка, опирающуюся на смысловую, ценностную связь словесных, звуковых, цветовых, графических, двигательных образов.

«Значимой составляющей концепции Б. П. Юсова, – пишет Е. Г. Жаркова, – предстаёт идея иерархичности искусств и художественного развития в связи с возрастным развитием. Согласно этой идее, вхождение школьника в целостный мир искусства начинается с помощью поддержки художественного творчества, словесными образами, которые, в свою очередь, открывают невербальные сенсорные модальности (в художественном творчестве детей это жестикуляция, мимические импровизации, пластические движения, которые ведут к драматизации и театрализации). Следующим этапом или, вернее, модальностью детского художественного творчества, предстаёт визуализация (форма, линия, цвет). И наконец вершиной целостного мышления обучающихся выступает музыкальный образ, развивающийся во времени (в соответствии с временной природой музыкального искусства), но не теряющий органической связи с пространством (например, светопись)» [22]. Хотя речь здесь идет о связях между видами искусства, концепция Б. П. Юсова легко проецируется на связь между школьными предметами: литературой, музыкой, изобразительным искусством (собственно, для осуществления этих связей она во многом и начинала создаваться).

Нужно отметить, что результаты, достигнутые Б. П. Юсовым, простираются на всю теорию интеграции в целом и не ограничиваются полихудожественным подходом. Связь науки и искусства как основа развития образовательной системы – одна из ведущих идей, развивавшихся в педагогике конца XX века.

«На нынешнем этапе развития образовательных систем, – пишет в 1991 году З. Е. Гельман, – идея интеграции – это не просто методический прием. Это методологический принцип, своего рода краеугольный камень образования XXI века. Сейчас развитие и восприятие новых идей происходит не на традиционных дисциплинарно-предметных платформах физики, химии, биологии, этики, права и т. д., а на стыке этих платформ... Первостепенная задача заключается в определении характера интеграции естественнонаучного, историко-научного и историко-культурного знания и в выработке подхода и рекомендаций для использования этого процесса в повышении качества образования» [10]. Конец XX века ознаменовался множественными попытками создания интеграционных школьных курсов, объединяющих, например русский язык и литературу (словесность), изобразительное искусство, музыку, другие виды искусства (искусство, мировая художественная культура); создавались и ныне действуют совместные методические объединения учителей физики, химии, биологии. Конечно, у этого процесса есть свои негативные стороны (о них мы уже упоминали в связи с комплексными программами начала XX века). Но необходимость выстраивания междисциплинарных связей, несомненно, нужно признать одной из ведущих педагогических идей XX века, которая лежит в основе проектной деятельности.

Обобщая педагогические идеи второй половины XX века, связанные с межпредметным взаимодействием, интеграцией, обратим особое внимание на следующие позиции:

1. В трудах представителей педагогики сотрудничества, начиная с В. А. Сухомлинского, ясно сформулированы высокие требования к общей культуре учителя. Конкретнее всего эту мысль выразил В. А. Сухомлинский, который считал, что учитель, а тем более директор школы, должен владеть всем предметным содержанием школьного обучения, иными словами, изучить все школьные учебники и уметь решить любую учебную задачу учеников средней школы. Эта идея не так уж невыполнима, как кажется на первый взгляд: речь идёт всего

лишь о том, что учитель должен иметь, кроме высшего педагогического, настоящее, хорошее полное среднее образование.

2. Междисциплинарные связи опираются на связь обучения с жизнью и имеют своей целью формирование духовно-нравственной культуры личности. Именно в процессе нравственного поиска, переживания, потрясения сближаются математика и чтение у Ш. А. Амонашвили, литература и музыка у Е. П. Ильина и Д. Б. Кабалевского, изобразительное искусство и труд у И. П. Волкова.

3. Междисциплинарная интеграция не должна быть источником учебной перегрузки учеников; напротив, она представляет колоссальный ресурс высвобождения дополнительного учебного времени и сил. Основные образовательные задачи, в том числе связанные с интеграцией, творчеством, созданием собственного продукта, решаются на уроке с поддержкой учителя. Домашней работой оказывается только добровольное доведение до конца, усовершенствование уже реализованного на уроке замысла (И. П. Волков, Е. П. Ильин).

4. Учитель-предметник воспитывает у учеников уважение к другим предметам и к коллегам, которые преподают эти предметы. Это уважение проявляется в том, что учитель не отбирает у учеников и коллег принадлежащего им учебного и свободного времени (это касается перемен, объема домашних заданий), проявляет подчеркнутый интерес к событиям, открытиям, инновациям, которые происходят в других предметных сферах, реализует межпредметные связи, но при этом не «использует» материал другого предмета как иллюстрацию для своих тем и заданий, а старается глубоко проникнуть с суть другого предмета, организовать образовательный процесс, способствующий целостному развитию учеников в двух-трех предметных сферах (т. е. помогает другим коллегам-предметникам и ученикам, применяя возможности всех этих предметных сфер).

5. Межпредметные связи способствуют развитию творческих сил учеников, пробуждают потребность в анализе, создании собственного продукта деятельности (ответы на вопросы типа «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы?» в опыте Д. Б. Кабалевского и его последователей, сочинения учеников В. А. Сухомлинского).

Вопросы для обсуждения

1. Как Вы думаете, связан ли метод проектов с философско-методологическими идеями прагматизма? Если да, то сохраняется ли эта связь в настоящее время (или она была присуща методу проектов только в период его формирования, в начале XX века)?

2. Связан ли метод проектов с идеями педоцентризма? Согласны ли Вы с тем, что метод проектов оппозиционен планомерному обучению, строгому соблюдению учебного плана, заранее отобранному содержанию школьного образования (как считали авторы метода проектов в начале XX века)?

3. Познакомьтесь с типологией проектов, созданной У. Килпатриком. Можно ли ее использовать в современной школе? Не объясняет ли она в определенной мере чрезмерно широкую трактовку понятия «образовательный проект» в современном образовании?

4. Какие причины заставляли советских теоретиков педагогики первой трети XX века подчеркивать заимствованный характер метода проектов, напоминать о том, что этот метод – американский?

5. Познакомьтесь с фрагментами из учебника по педагогике А. П. Пинкевича (это можно сделать на сайте Научной педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского, тексты находятся в открытом доступе). Какие из приведенных там примеров проектной деятельности послужили основанием для дальнейшего развития метода проектов как педагогической технологии? Какие Вы бы никак не отнесли к проектам, опираясь на сегодняшнее представление о них?

6. М. М. Рубинштейн писал: «Некоторые из современных методов почти исчерпываются организационными приёмами, во всяком случае здесь для них лежит центр тяжести: таковы лабораторный метод, Дальтон-план, метод проектов, отчасти и комплексный путь. Они все предъявляют огромные требования к организаторским способностям учителя, как и вся жизнь школы». Можно ли отнести это соображение к современной проектной деятельности? Существует ли объективное противоречие между организаторской и содержательной сторонами проектной деятельности?

7. Как интерпретировался метод проектов педагогами – сторонниками «отмирания школы»?

8. Познакомьтесь с соображениями В. А. Сухомлинского о том, как учитель должен совершенствовать своё профессиональное ма-

стерство. Согласны ли Вы с идеей, что педагогу для реализации междисциплинарных проектов неплохо ознакомиться с предметным содержанием школьного образования в целом?

9. Познакомьтесь с названиями тем в программе по музыке, составленной под руководством Д. Б. Кабалевского (например, «Что стало бы с музыкой, если бы не было литературы?»). Попытайтесь составить подобные вопросы-проблемы, которые объединяли бы различные образовательные области и предметные сферы и могли бы служить основанием для междисциплинарного проектирования.

Глава 3. ТИПОЛОГИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОЕКТОВ. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Типология проектов. Возможности междисциплинарной интеграции в разных типах проектов

Метод проектов – это педагогическая технология, ориентированная на самостоятельную деятельность учащихся, решающих какую-либо проблему, которая требует интегрирования содержания образования из различных предметных сфер, и достигающих конкретного результата (продукта) в течение определенного отрезка времени. Как педагогическая технология он включает в себя применение различных методов и приёмов обучения, подчиненных цели проекта.

Междисциплинарный проект – это проект, предмет которого можно изучать, моделировать, модифицировать, транслировать, практически использовать средствами разных дисциплин.

Самая распространенная типология проектов принадлежит Е. С. Полат. Она осуществлена по следующим признакам:

- Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная (исследовательские, игровые, практико-ориентированные, творческие проекты).
- Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания) и межпредметный проект.

- Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерный для телекоммуникационных проектов).
- Характер контактов (ученики одного класса, школы, города, региона, страны, разных стран мира). Этот аспект типологизации позволяет включить сюда и телекоммуникационные проекты.
- Количество участников проекта.
- Продолжительность проекта [46].

Наиболее значимым типологическим признаком для междисциплинарных проектов является доминирующая в проекте деятельность. Доминирующая деятельность в междисциплинарном проекте должна сочетаться (на основании взаимного дополнения или контраста) с доминирующей деятельностью наук или искусств, которые формируют содержание интегрируемых дисциплин. Например, дисциплина «физика» основное свое содержание формирует на основе научного знания, которое было получено исследовательским путём, т. е. для физики исследовательский тип проекта предстаёт самым очевидным и соответствующим её содержанию. Хотя прямого соответствия между доминирующей деятельностью и дисциплинами однозначно составить нельзя, определенные соответствия кажутся достаточно очевидными.

Так, иностранному языку, исходя из этих соображений, соответствует ролевой тип проекта, музыке, литературе, изобразительному искусству – творческий (или, точнее, художественно-творческий); физике, химии, биологии – исследовательский проект; истории, обществознанию, географии, биологии – поисковый или исследовательский проект (с доминантой поискового), технологии – прикладной (практико-ориентированный) проект. Ознакомительно-ориентировочный проект может быть использован при любом ознакомлении, но очень подходит для географии, биологии, основ религиозной культуры и светской этики, т. е. для тех предметных сфер, в которых сам факт встречи с новым объектом может вызвать удивление, восторг, желание познакомиться поближе.

Вне этого списка остаются математика и физическая культура – образовательные области, в которых, на наш взгляд, проектная технология уступает другим педагогическим технологиям и методам обучения. По отношению к этим предметам проекты часто носят ознако-

мительно-ориентировочный характер (например, «Числа вокруг нас», «Правильная осанка» и т. д.). Несомненно, в этих образовательных областях есть место всем типам проектов, а также очень высок потенциал интеграции с другими образовательными сферами (трудно даже представить себе проект, который совсем не затрагивал бы математику или физическую культуру).

Не настаивая на вышеизложенном соответствии, мы все-таки считаем, что его можно учитывать при выборе типа междисциплинарного проекта. Но как его учитывать – это вопрос учителя-координатора проекта.

Можно осуществлять этот учет на основании соответствия: подбирать предметные сферы, например, с доминированием исследовательской деятельности: интегрировать в исследовательском проекте физику и химию; в художественно-творческом – изобразительное искусство и музыку; в ознакомительно-ориентировочном – географию и биологию.

Можно с помощью проектной деятельности наоборот открывать в предметных сферах необычный, неочевидный для них потенциал. Например, осуществить ролевой (игровой) проект по физике и химии, художественно-творческий – по истории и географии.

Наконец, можно использовать интеграцию как раз для выявления неявных возможностей деятельности в предметных образовательных сферах. Так, междисциплинарный проект, объединяющий иностранный язык и музыку, может быть художественно-творческим (здесь один предмет обогащает другой своим ведущим видом деятельности), а может быть и исследовательским (и тогда методология исследования может втягивать иные предметные сферы, например, историю или филологию, а может формироваться внутри проекта и его содержательных возможностей).

Е. С. Полат формулирует следующие подходы к структуре образовательного проекта:

- Начало работы над проектом – выбор темы проекта, его типа, количества участников.
- Продумывание учителем возможных вариантов проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд, мозговая атака с коллективным обсуждением).

- Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.
- Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.
- Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке, пр.).
- Защита проектов, оппонирование.
- Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.

Уточняя и конкретизируя вышеизложенную структуру проектной деятельности, нужно подчеркнуть следующие ее аспекты.

Очень желательно, чтобы тему проекта обучающиеся находили самостоятельно на основе изучения окружающей действительности. В этом плане проектная деятельность – мощное средство борьбы с инфантилизмом, потребительской позицией обучающихся в образовательном процессе.

Междисциплинарное проектирование в современном образовательном процессе, на наш взгляд, должно опираться на определение и три принципа интеграции, выделенные А. Я. Данилюком [15]. Согласно позиции А. Я. Данилюка, интеграция в образовании представляет собой процесс соединения знания и сознания, в ходе которого происходит количественное (знаниево-репродуктивное) и качественное (личностно-развивающее) развитие сознания ученика. Семиотическая неоднородность в целом определяет организацию образовательной системы, которая состоит из различных учебных текстов, противостоящих сознанию ученика по способу языковой организации и интеграционных механизмов, обеспечивающих обмен сообщениями между сознанием ученика и учебными текстами. Семиотическая неоднородность конкретизируется принципами.

Первый принцип – *единство интеграции и дифференциации* (сохранение своеобразия учебных языков внутри целостной образовательной системы). Процессы интеграции и дифференциации помогают представлять мир как единое целое, а также глубже и конкретнее постигать закономерности и качественное своеобразие различных структур и систем.

Второй принцип – *антропоцентризм* (конструирование учебного содержания самим учеником). Под антропоцентризмом А. Я. Данилюк понимает особое, исторически складывающееся отношение педагога к образовательному процессу, в котором центральное место и наиболее активная роль отводится ученику. Согласно принципу антропоцентризма ученик занимает центральное положение в образовательной системе, а его сознание – важнейший фактор интеграции учебного содержания. Ученик становится не только смысловым (тем, ради чего), но и организационным центром образования (субъектом учения, субъектом конструирования учебного содержания) при условии, что он интегрирует в сознании разные учебные тексты. Интеграция разного знания сознанием приводит к появлению нового знания, так что важнейшим показателем антропоцентрированного, развивающего образования является способность ученика генерировать новые тексты.

Третий принцип – *культуросообразность* (воссоздание или научная реконструкция в образовательной системе целостного фрагмента культурной реальности или определенной национальной культуры).

Общая структура педагогической деятельности раскрывается в диалектике функций и принципов, разделяемых прямой и опосредованной (сложной) педагогической рефлексией. Она состоит из следующих этапов:

1. Создание образовательной системы. Деятельность организуется следующими педагогическими принципами: единство интеграции и дифференциации, антропоцентризм, культуросообразность.

2. Функционирование образовательной системы. Происходит по преимуществу в одном из трех режимов – информационном, знаниево-репродуктивном, личностно-развивающем.

3. Развитие образовательной системы. Педагогическая деятельность по развитию знаниево-репродуктивных систем организуется принципами научности, системности, систематичности, доступности, последовательности. Эти принципы имеют жесткую линейную систему организации. Мышление и деятельность педагога, направленные на развитие личностно ориентированных систем, организуются принципами наглядности, связи теории с практикой, внутри и межпредметной организации, развивающего двуязычия, сознательности и активности

обучения. Принципы развивающего обучения организуются параллельно и могут применяться относительно независимо друг от друга.

Основной дидактический механизм развивающего обучения – перевод некоторого ментального субтекста (знания в сознании) на другой учебный язык. Учебное действие – структурная единица развивающего обучения – представляет собой дидактически организуемый акт семиотической трансформации ментального субтекста. В развивающей образовательной ситуации ученик предметно работает со своим собственным знанием.

С позиции А. Я. Данилюка, учебный предмет представляет собой дифференцированную образовательную систему, интегрирующую в своих границах ряд противоположно организованных учебных языков. Для основных гуманитарных учебных дисциплин характерна противоположность языков науки и искусства (литература, художественная культура), прошлой культурно-исторической жизни и современного научного мышления (история). Для всех учебных предметов свойственна оппозиция взрослого и детского сознания, рассуждения и действия, теории и практики и т. д. К числу основных интеграционных механизмов, обеспечивающих целостность учебной дисциплины, относятся: метаязык (язык учителя), акцентуация содержания (привлечение одних содержательных элементов и «отбрасывание» других), задание правил поведения (регламентация времени, учебных форм, стандарты и т. д.), креолизация учебных языков (адаптация и взаимообогащение языков взрослого и ребенка).

А. Я. Данилюк говорит об образовательной системе как об интегральном пространстве. Интегральное пространство – это образовательная система личностно-развивающего типа, в которой возможен систематический перевод учебной информации на языки разных наук и искусств. Возможны культурологическое (локальное, или малое) образовательное пространство, в котором моделируется целостное явление культуры, и культуросообразное (большое) образовательное пространство или метаобразовательное пространство, воссоздающее определенную национальную культуру или культурно-историческую эпоху. Организация гуманитарных пространств определяется принципами: 1) культуросообразности и культурологичности; 2) построения гуманитарных пространств на предметной основе; 3) генерации культуры в учебной деятельности.

В образовательном пространстве учебная деятельность направлена на овладение обобщенными способами поведения в культурно-значимой ситуации на основе разнопредметных научных знаний о ней.

Основными интеграционными механизмами локальных образовательных пространств, с точки зрения А. Я. Данилюка, служат задание правил поведения и общее проблемное поле культуры и образования, которые обеспечивают научную реконструкцию определенного культурного события средствами разных гуманитарных дисциплин. Психологическая точка зрения на процесс формирования когнитивных понятий состоит в том, что усвоение информации в форме понятия возможно только при ее одновременном представлении в разных знаково-символических системах. Условия формирования гуманитарного теоретического понятия в локальном пространстве: одновременное представление информации на языках разных наук о культуре и возможность мысленно экспериментировать с теоретической моделью изучаемого культурного события.

С точки зрения А. Я. Данилюка, основные интеграционные механизмы метаобразовательного пространства – это метаязык (речь культуры), а также интеграция и дифференциация учебных языков. Речь культуры организуется посредством синхронизации учебных программ по гуманитарным дисциплинам и состоит из научных, художественных, религиозных, философских и других текстов. Наиболее полной формой интеграции учебных языков является поток сознания – отражение культурного контекста (культуры как текста) в сознании ученика. Речь культуры инициирует поток сознания, который дифференцируется по учебным дисциплинам, затем – по отдельным учебным задачам. Дидактическая роль потока сознания заключается в обеспечении свободного входа и выхода мышления за пределы учебного предмета в процессе учебной деятельности. Так достигается полнота соответствия обучения процессу научно-теоретического исследования. В метаобразовательном пространстве учащиеся овладевают процедурами теоретического анализа (выбор теоретической модели) и интерпретации (ее применение для получения нового знания).

Концепция А. Я. Данилюка не направлена специфически на проектную деятельность обучающихся, однако она отвечает основным характеристикам междисциплинарного проектирования и может быть реализована в этом виде образовательной деятельности.

В междисциплинарных образовательных проектах решаются задачи:

1. Осмысления связанности содержания школьного образования, подчиненности его единой логике.

2. Получение собственных проектных результатов и продолжение работы с ними в других дисциплинах.

Особенности реализации междисциплинарных проектов, прежде всего, часто связаны со взаимодействием учителей, либо преподающих разные предметы одновременно, либо участвующих в «предметной цепочке» (т. е. проект может «забегать вперед» и требовать помощи учителя-предметника, предмет которого еще не изучается, или, что бывает чаще, пока не изучается данная тема). Во всем остальном междисциплинарные проекты выполняются по тем же законам, что и монопредметные.

3.2. Междисциплинарные поисковые и исследовательские проекты

Междисциплинарный поисковый, исследовательский или поисково-исследовательский проект – это учебно-исследовательская работа учащихся по двум или более предметам или предметным областям, по содержанию выходящая за рамки школьной программы, направленная на формирование исследовательской культуры, на профессиональную ориентацию учащихся, а также на решение частной научной или научно-практической задачи, посильной для учеников.

Реализация междисциплинарного поискового или исследовательского проекта – это творческая деятельность. Возможности для исследования и творчества чаще всего выявляются в сфере взаимодействия предметов, научных, художественных областей.

Исследовательские проекты опираются преимущественно на экспериментальные методы.

Этапы работы:

1. Определение научной проблемы, затрагивающей несколько предметных сфер, постановка цели и задач исследования. Формулировка темы.

2. Выдвижение гипотез (или одной гипотезы), их обсуждение.

3. Отбор методов исследовательской деятельности, теоретических и практических: анализ литературы и источников по проблеме

исследования, обобщение и систематизация выводов и результатов, моделирование, экспериментальные методы, наблюдение и прочее.

4. Ход исследования, который состоит из нескольких этапов.

5. Обработка собранных результатов исследования, их систематизация.

6. Оформление результатов исследования, их визуализация.

7. Презентация результатов исследования, коллективное обсуждение.

8. Анализ и оценивание результатов деятельности, определение перспектив или завершение работы в данном направлении.

Поисковые проекты опираются преимущественно на опросные, источниковедческие методы, метод наблюдения. Характер гипотезы в них иной по сравнению с исследовательскими: предположения связаны с тем, где и как искать материал, как его фиксировать, расшифровывать (например, брать интервью, используя видео- или аудиозапись? Записывать информанта с помощью аудиозаписи, а потом осуществлять запись фонетическими знаками?)

Этапы работы:

1. Определение научной проблемы, затрагивающей несколько предметных сфер, постановка цели и задач исследования. Формулировка темы.

2. Выдвижение гипотез (или одной гипотезы), их обсуждение.

3. Отбор методов исследовательской деятельности, теоретических и практических: анализ литературы и источников по проблеме исследования, обобщение и систематизация выводов и результатов, моделирование, опросные методы, наблюдение, расшифровка, визуализация зафиксированных результатов и т. д.

4. Ход исследования, который состоит из нескольких этапов.

5. Обработка собранных результатов исследования, их систематизация.

6. Оформление результатов исследования, их визуализация.

7. Презентация результатов исследования, коллективное обсуждение.

8. Анализ и оценивание результатов деятельности, определение перспектив или завершение работы в данном направлении.

По сути дела, и исследовательский, и поисковый проект в миниатюре содержат в себе всю логику и структуру «взрослого» исследо-

вания. Здесь можно вспомнить, что Е. Г. Кагаров ещё в начале XX века указывал на такое свойство проекта, как подражание, копирование взрослых способов деятельности. Подчеркнём, что часто школьный проект является именно учебно-исследовательской работой, т. е. не претендует на то, чтобы обогатить науку. В хороших случаях его результаты могут быть составляющими в «копилке» научного исследования. Это относится даже и к тем работам, которые вводят в оборот объективно новый эмпирический материал. Например, исторические сведения о своей семье, представленные учеником, действительно никому не были известны. Но, чтобы стать достоянием исторической науки, краеведения, они должны быть соотнесены с другими результатами, проанализированы и систематизированы с применением ряда взаимодополняющих методов исторического исследования.

Еще раз подчеркнём, что такие проекты, в которых ученики получают объективно новые результаты, несомненно, очень ценны в плане образовательной деятельности и в плане подготовки к научной. Они во многом копируют логику научного исследования и его структуру. Однако это ни в коем случае не должно вести к такой распространенной педагогической ошибке, как требование описать методологический аппарат исследования, по сути дела, создать автореферат своего проекта, похожий по структуре на автореферат диссертации. Непрофессиональные попытки воспроизвести логику научного исследования без должного опыта, образования, культуры унижают и учеников и учителя; «учат» профанации, повторению чужих слов без понимания их смысла; «воспитывают» неуважение к истинному научному исследованию, порождая шапкозакидательское отношение к нему: «Я – школьник, а создал исследовательский проект на сто пятьдесят страниц, в точности похожий на диссертацию!».

Поэтому исследовательские и поисковые проекты, в которых в скрытом виде есть и актуальность, и объект, и предмет, и цель с задачами, и даже методологические основы, не должны «упираться» в описание оных. Достаточно просто обсудить с детьми актуальность, нужность их работы, не записывая и не фиксируя это рассуждение, убедиться в том, что коллектив авторов или один автор поняли, что именно нужно исследовать (т. е. усмотрели и зафиксировали свой объект, чтобы не отвлекаться на другие), какие качества, свойства, сведения нужно выявить (это проявится в деятельности, и будет видно, придерживаются ли ученики своего предмета исследования). Ко-

нечно, и объект и предмет исследования можно записать. Но это не будет главным условием успешности проекта.

Цель и задачи проекта больше нуждаются в фиксации, рефлексии. Их можно зафиксировать, записать, но в некоторых случаях они могут идентифицироваться с планом исследования: действуя по плану, ученик выполняет последовательные задачи: посадил семечко, прорастил, окрасил воду…; собрал образцы трав, засушил по правилам, определил по атласу-определителю, подумал, почему описание 50-летней давности не соответствует сегодняшнему состоянию травяного покрова…; опросил родителей и родственников, записал их воспоминания с помощью аудиоаппаратуры, создал письменную запись, сравнил…

Методология, как правило, вообще скрыта от ученика, особенно в виде «методологических подходов», различных исследовательских концепций. Между прочим, настаивая на слишком жесткой методологической регламентации хода исследовательского проекта, можно нанести серьезный ущерб развитию исследовательской интуиции, способности принимать быстрые и внешне спонтанные решения – важнейшим качествам современного исследователя, сензитивный период формирования которых приходится как раз на ранний юношеский возраст.

Для школьной проектной деятельности гораздо важнее осмысление мировоззренческих, духовно-нравственных ориентиров своей работы. Не случайно наиболее продуктивной и жизнеспособной оказывается поисковая проектная деятельность с ярко выраженным патриотическим, духовно-нравственным содержанием, например: «Мы видим войну из-под среза лопаты…» (поисковый отряд «Владимирец» г. Владимира), ряд поисковых проектов, направленных на сбор воспоминаний участников Великой Отечественной войны и т. п.

Исследовательские проекты, опирающиеся на экспериментальную деятельность, также должны ориентироваться на пользу обществу, поддержку нуждающихся в опеке слоев населения.

План исследовательского междисциплинарного проекта включает в себя, как правило, вводный этап работы, продуктом которого предстаёт введение. На вводном этапе выявляются актуальность, предполагаемая новизна, цель, задачи и методы исследования, которые в данном случае и есть методы, с помощью которых выполняется проект.

Исследовательский проект, естественно, предполагает применение исследовательского (либо, как минимум, частично-поискового) метода обучения. Напомним, что для исследовательского метода обучения по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину характерны задания с избыточными или недостающими данными, задания с несформулированным вопросом, которые требуют самостоятельности в постановке исследовательского вопроса; задания, связанные с самостоятельным обобщением результатов собственных практических наблюдений, задания на выявление сущности объекта и описания её без использования инструкции или алгоритма; задания на поиск границ достоверности или применимости полученных результатов; на выявление механизма протекания явления [81]. Эти характеристики заданий указывают, какого рода учебная задача может стать основой исследовательского проекта.

Когда проблема, которая лежит в основе исследовательского проекта, осмыслена и отрефлексирована учащимися, выдвигаются гипотезы, пути их проверки. При этом может понадобиться построение ориентировочной основы действий, обсуждение вариантов решения (подтверждения или опровержения гипотезы) путем мозгового штурма, мысленного эксперимента, составление маршрута опытно-экспериментальной, экспериментальной деятельности.

На основе данных действий строится конкретный план, который может включать в себя разные варианты процесса исследования, которые могут быть поручены различным группам или отдельным участникам исследовательского проекта.

В ходе проекта может понадобиться актуализация знаний или целенаправленная самообразовательная деятельность, необходимость которой выяснилась в ходе планирования вариантов процесса исследования.

Ход исследовательского проекта может представлять собой деятельность достаточно независимых друг от друга «лабораторий», в каждой из которых проверяется одна из гипотез, осуществляется один из вариантов хода исследования. Может быть осуществлено и совместное или индивидуальное исследование.

Интерпретация результатов осуществляется по возможности в совместной деятельности. При этом нужно подчеркнуть роль тех ис-

следователей, которые согласно общему плану исследования шли, как выяснилось в процессе деятельности, к тупиковым результатам. Нужно оценить их деятельность как несомненный вклад в общее дело, а также попытаться осмыслить значимость отрицательных результатов, например в плане ограниченности сферы применения, границ достоверности и пр.

Рефлексивный этап исследовательского проекта предполагает сравнение планируемых и полученных результатов, обобщение и собственные выводы, осмысление пути исследования, обоснованности методов исследования, их реальной пользы.

Подготовка результатов исследовательского проекта к представлению (презентации) предполагает переработку этих результатов в визуализируемые формы, требует умения переработать продукты деятельности в тот вид, который окажется наиболее подходящим для демонстрации, вовлечения в процесс обсуждения других учеников, которые не были участниками проекта. Этот этап, как правило, очень полезен прежде всего для самих участников проекта, так как он не просто позволяет «представить товар лицом», а способствует осмыслению результатов на новом уровне, стимулирует «взгляд со стороны» на продукт собственной исследовательской деятельности.

Определение перспектив и новых проблем тоже может стать результатом исследовательского проекта обучающихся.

Темы междисциплинарных исследовательских проектов часто построены на сопоставлении двух объектов из различных предметных сфер, например: «Резонансы в музыке и в строении Солнечной системы» (проект СУНЦ МГУ, научные руководители Е. В. Шивринская и В. Л. Натягов).

Приведём пример исследовательского проекта **«Проверка достоверности данных о растениях-часах»** [100], выполненного в рамках программы «Школа Дикой Природы» (Биостанция, озеро М. Лебединое, респ. Чувашия, 2006 год). Проект выполнен Ириной Юркиной (Новочебоксарск), научный руководитель – Т. Ю. Скворцова. В проекте, содержание которого преимущественно биологическое, применяются статистические, графические, методы, табличные формы учёта наблюдений; применяются технологические умения при создании искусственной тени на экспериментальной площадке; от экспериментатора требуется весьма высокая физическая активность. Всё

это позволяет причислить проект к междисциплинарным, по меньшей мере, по средствам его реализации (в том числе по критериям достижения метапредметных результатов, к которым, несомненно, прежде всего относится здоровьесберегающая составляющая).

Цель этого исследовательского проекта – проверка достоверности данных научной литературы о растениях-часах – представляет собой исследовательское задание (тип задания – на определение достоверности (точнее, границ достоверности) результатов предшествующих исследований).

Задачи исследования:

1. Доказать, что растения-часы действительно открываются и закрываются в определенное для них время.
2. Выяснить, могут ли растения-часы предсказать дождь.
3. Выявить влияние абиотических факторов на время раскрытия и закрытия модельных видов.

Актуальность исследования изложена автором очень кратко, с позиций личного исследовательского интереса: «Меня заинтересовала тема о биологических часах, насколько можно доверять растениям-часам» [100].

Место и время исследований: окрестность биостанции озера Малое Лебединское (квадрат 14) Сосновского лесничества Чебоксарского лесхоза; особо охраняемая территория «Заволжье»; с 10 по 27 июля 2006 г.

В качестве метода исследования ученица называет метод наблюдения за растениями-часами, но на самом деле в описании работы присутствует эксперимент (искусственно созданные экспериментальные условия).

Для реализации проекта в качестве объекта практического исследования было выбрано два модельных вида: белая кувшинка (семейство кувшинковые) и вьюнок полевой (семейство вьюнковые).

«Для исследований были заложены:

1. Две пробные площадки с белыми кувшинками.
2. Пробная площадка с вьюнком полевым.

Пробная площадка № 1 была расположена на пожарном прудике. Площадка находится в тени деревьев в течение целого дня. Пробная площадка № 2 находилась на озере Малое Лебединское на освещённом месте.

Для модельного вида № 1 была создана искусственная тень из коробки и чёрного полиэтилена (для нескольких экземпляров белой кувшинки). Это было сделано для сравнения времени раскрытия и закрытия белых кувшинок в естественной тени, созданной кронами деревьев, на солнце и в условиях искусственного затенения.

За модельным видом № 1 велись наблюдения на площадках при разных погодных условиях. Собранные в течение шести дней данные о времени раскрытия и закрытия белых кувшинок сравнивались с данными, полученными из научно-популярной литературы (1, 2, 3).

Была также заложена пробная площадка № 3 размером пять на пять метров с модельным видом «вьюнок полевой». О вьюнке полевом в тех же источниках говорилось, что данный вид тоже обладает чувством времени. Наблюдения проводились при разных погодных условиях. Специально фиксировалось поведение растения в условиях приближающегося дождя.

Каждый час фиксировались температура, облачность (по десятибалльной шкале), осадки. На каждой площадке подсчитывались изменения количества раскрытых и закрытых цветов.

Зависимость количества раскрытых и закрытых цветов от погодных условий (на примере облачности) определялась по коэффициенту корреляции.

Результаты исследовательского проекта

Кувшинка белая

На пробных площадках № 1 и № 2 велись наблюдения за растениями вида «Белая кувшинка» в течение 6 дней. Фиксировалось раскрытие кувшинки на пожарном прудике (в условиях естественной тени) три дня в ясную погоду с 9.00 до 11.00, три дня в пасмурную погоду с 9.30.

Отмечалось раскрытие белой кувшинки на пробной площадке № 2, находящейся на освещённом месте на озере Малое Лебединское с 7.00 до 10.30 три дня в ясную погоду и с 9.40 три дня в пасмурную погоду. Результаты наблюдения показали, что в дождливую погоду кувшинка белая закрывается раньше обычного из-за того, что реагирует на приближающийся дождь.

Из-за проливных дождей расписание кувшинки белой сбилось с графика. 21 июля из-за дождя кувшинка вообще не открывалась сразу на двух площадках.

На пробной площадке № 1, где была создана искусственная тень, кувшинка белая раскрывалась позднее на 1 час, с 10.30 до 13.30. Из-за дождя, который был 16 июля во второй половине дня, кувшинки остались на вторую половину дня закрытыми.

В ходе исследовательского проекта было осуществлено наблюдение за растениями-часами в разные дни с разными погодными условиями (сравнивалось время раскрытия и закрытия кувшинки белой).

16 июля кувшинки в тени открылись в 9 ч., на солнце – в 7 ч. Закрылись они в одно время, в 13 ч., так как днем шла гроза.

17 июля утром кувшинки в тени открылись в 9 ч., а на солнце – в 7 ч., закрылись перед дождём.

19 июля шёл мелкий дождь, из-за этого белая кувшинка открылась позднее на два часа: в 9 ч.40 мин. Вечером погода была ясная, поэтому цветы закрылись в 17 ч.

20 июля утром была облачная погода, но растения-часы открылись в своё время. Вечером пошёл дождь, и цветы закрылись раньше, в 16 ч.

21 июля целый день шёл дождь, цветы «предсказали непогоду» и не открывались.

По полученным данным были построены графики.

Вьюнок полевой

В результате наблюдения за растениями модельного вида № 2 «Вьюнок полевой», было выявлено, что количество закрытых цветов меняется каждый час.

На пробной площадке № 3 наблюдение проводилось в течение четырёх дней, два из которых были малооблачными. По полученным данным были построены графики, из которых видно, что в условиях малооблачного утра количество раскрытых цветов быстро возрастает, а при облачной погоде «скорость раскрытия» низкая. По графикам можно предположить, что количество раскрывшихся цветов зависит от облачности. На графиках показана температура. По графикам видно, что она не влияет на количество раскрывшихся цветов.

Было решено проверить гипотезу о том, что количество раскрывшихся цветов зависит от облачности.

Был вычислен коэффициент корреляции на три дня:

22 июля он был равен – 0,16;

23 июля он был равен – 0,1;

24 июля он был равен – 0,18.

Отрицательный коэффициент корреляции показал, что количество раскрытых цветов вьюнка полевого не зависит от облачности.

Было осуществлено сравнение данных, полученных в нашем эксперименте, с данными из научно-популярной литературы (см. список). Время раскрытия и закрытия цветов белой кувшинки и вьюнка полевого совпадает с указанным в данной литературе при условии ясной погоды в течение дня.

Выводы

1. Растения-часы не всегда раскрываются и закрываются в одно и то же определенное время суток из-за различных погодных условий. Данные научно-популярной литературы не всегда верны. Белая кувшинка раскрывается на 3 часа позднее при повышенной облачности и осадках. Вьюнок полевой раскрывается на 1 час позднее из-за приближающегося дождя.
2. Более 50 % растений на площадках реагировало на приближающийся дождь. Эти растения перед дождём начинали закрываться.
3. Время раскрытия и закрытия белой кувшинки и вьюнка полевого зависят от абиотических факторов. Из-за дождя, яркого солнца, тени время раскрытия и закрытия меняется.

Литература

1. Артамонов В. И. Зелёные оракулы. – М., 1989.
2. Разумовский О. К., Козловский Е. Г. Встреча с растениями. – М. : Грамотей, 2002.
3. Шмаков С. А. Каникулы. Прикладная энциклопедия. – М., 1997.» [100].

Данный исследовательский проект, несмотря на очевидные недостатки именно в научно-исследовательском плане (слабая проработка литературы и обращение только к научно-популярной литературе, не говоря уже о неправильном библиографическом описании и отсутствии конкретных ссылок; некоторое количество неточностей в формулировках результатов наблюдений, что потребовало коррекции при пересказе хода проекта; фрагментарная «потеря» некоторых экс-

периментальных условий в процессе исследования (результаты эксперимента с искусственным затенением не вынесены в выводы); наконец, явно выраженная субъективность новизны результатов, обогащающих, прежде всего, самого проектанта, а не ботанику в целом), очевидно и основательно способствует формированию исследовательской культуры ученика. В проекте присутствует гипотеза, направленность на экспериментальную проверку данных из литературных источников, сам эксперимент, активное и осмысленное применение ряда вытекающих один из другого методов исследования. Целью и результатом является установление границ достоверности данных, приведенных в литературе для школьников; конкретизация условий, в которых эти данные подтверждаются, выявление условий, в которых эти данные неправильные.

В проекте совершенно очевидны возможности продолжения исследования, которые не сформулированы проектантом (возможно, этого раздела не было в регламенте публикации результатов проектов). Очевидно также, что условия реализации проекта предстали для проектанта проектным заданием с избыточными данными. И то, что не все эти данные вошли в итоговую объяснительную систему, тоже можно трактовать как исследовательский результат.

Анализируя педагогические возможности междисциплинарных исследовательских проектов, нельзя не обратиться к аргументированному и во многом обоснованному мнению ряда дидактов, считающих, что исследовательская и проектная деятельность – две вещи несовместные, точнее, достаточно строго разграниченные.

Исследовательская деятельность, с позиции, например, А. И. Савенкова – это особый вид интеллектуально-творческой деятельности, основанный на функционировании механизмов поисковой активности, на базе «исследовательского поведения» [79]. В отличие от проектной исследовательская деятельность – более свободная и гибкая, характеризующаяся «надситуативной активностью» (термин А. В. Петровского), тогда как проектная деятельность чаще всего связывается именно с ситуационными задачами, умением справиться с конкретным ситуативным затруднением. При надситуативной активности доминирует способность ставить избыточные цели, которых напрямую не требовала исходная ситуация или задача, оказываются задействованными механизмы абстрагирования, обобщения. А в проекте реализуется конкретная цель, совершенствуется конкретная ситуация; осо-

бо ценится именно умение среагировать на данную конкретную ситуацию и достигнуть столь же конкретного, зримого результата.

Проектная и исследовательская деятельность разграничены в статье Т. Г. Беловой [3], которая пишет о том, что исследовательская деятельность может выступать одним из направлений проекта, даже быть ведущим направлением. Но все-таки проект отличается от исследования. От проекта требуется четкий план, которого может не быть у исследователя, который не знает, какими путями он будет идти и каков будет результат. От проекта требуется гипотеза, но гипотеза реальная, направленная на достижение определенного, даже прагматичного результата. Вообще проект более четко технологически проработан, организован, по сравнению с исследованием.

В методических рекомендациях И. Д. Лушникова и Е. Ю. Ногтевой по организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в образовательных организациях дополнительного образования чётко выделены отдельные разделы, посвященные проектной и исследовательской деятельности обучающихся, и соответственно этим разделам изложена специфика разных видов образовательной деятельности [39].

Обобщая позиции сторонников разведения исследовательской и проектной деятельности обучающихся и внутренней противоречивости понятия «исследовательский проект», можно представить такую сравнительную таблицу:

МЕТОД ПРОЕКТОВ	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МЕТОД
1. Предполагает разработку, создание, описание конкретного объекта (состояния, качества объекта)	1. Не предполагает разработки, создания и описания конкретного объекта, не имеет заранее планируемого конкретного результата, так как он исследователю не известен
2. Предполагает практический, видимый результат, продукт	2. Не предполагает создания практического объекта, часто не предполагает практического результата (практическое применение результата исследования – это другая, часто непосильная для ученика задача)
3. Изменение к лучшему окружающей среды, социальная значимость	3. Получение нового интеллектуального продукта
Деятельность по созданию заранее запланированного, обладающего нужными для проектанта свойствами объекта	*Поиск неизвестного результата (объекта), свойства которого предсказать в полной мере нельзя*

ФГОС ООО ориентируют обучающихся на включение в учебно-исследовательскую и проектную деятельность. Междисциплинарная программа «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности» в своём названии объединяет проектную и исследовательскую деятельность обучающихся, так что задача проведения «водораздела» между этими двумя видами деятельности становится всё более внутринаучной и представляющей академический интерес.

Резюмируя, подчеркнем следующее. Междисциплинарные исследовательские проекты можно признать имеющими право на существование. Однако, конечно, возможности учебно-исследовательской деятельности далеко не ограничиваются рамками проектной технологии. В междисциплинарных исследовательских проектах доминирует исследовательская деятельность, в ходе проекта выполняются исследовательские задания (например, задания с недостающими и избыточными данными; на определение степени достоверности результатов и пр.).

В междисциплинарных поисковых проектах исследование предстаёт в основном открытием, введением в оборот и последующей популяризацией новых сведений, знаний, данных, имеющих научное, социальное или личностное значение. Исследовательскими методами здесь бывают наблюдение, опросные методы, анализ источников, обобщение и систематизация выводов и результатов и др.

Междисциплинарные исследовательские проекты могут быть ориентированы на решение междисциплинарной проблемы или опираться на средства исследования, выработанные в различных образовательных областях и предметных сферах.

3.3. Междисциплинарные творческие проекты

Согласно наиболее распространённой классификации Е. С. Полат, творческие проекты характеризуются тем, что не имеют детально проработанной структуры. В этом плане проектная деятельность близка художественному творчеству, в котором деятельность регулируется общими законами жанра, требованиями (часто не очень определёнными) конечного результата, импровизацией, интересами и самим процессом общения участников проекта.

Междисциплинарный характер творческим проектам придает, как правило, взаимодействие художественных и технологических задач и средств реализации проекта. Иногда в междисциплинарный творческий проект включается целый ряд образовательных областей. Конкретными продуктами творческих проектов бывают газеты, журналы, кинофильмы, мультфильмы, спектакли, драматизации, концерты, праздники, игры (например, спортивные) и т. д. Потенциал междисциплинарной интеграции в творческих проектах очень высок.

Реализация междисциплинарного творческого проекта осуществляется в несколько этапов.

Подготовительный этап включает в себя определение темы и проблемы, темы и жанра, темы и междисциплинарных средств реализации проекта; обоснование выбора этой темы; определение цели, задач, основных средств и (если это нужно) возможных материальных затрат в ходе реализации проекта.

Конструкторский этап включает в себя отбор содержания, сбор информации, изучение источников по теме проекта; изучение технологии деятельности в выбранном жанре (или соответствующей выбранному объекту проектирования). Здесь нужно подчеркнуть, что творческие междисциплинарные проекты располагают особенно богатыми возможностями в деле освоения разных, порой совсем неизвестных обучающимся технологий и техник (например, вёрстка газеты, режиссура концерта, оформление пространства сцены, создание макета автомобиля и пр.). При этом нужно различать педагогические задачи знакомства с какой-либо технологией, материалом, техникой и освоения этой техники как отдельной учебно-проектной задачи. Конструкторский этап включает также формирование более определенного способа, формы презентации результатов и их социальную направленность (например, не просто замысел кукольного спектакля «Шалтай-Болтай» на английском языке, но и планирование маленьких «гастролей» с этим произведением театрального искусства в прогимназии, младших классах, на родительском собрании и т. п.). Из вышеизложенного понятно, что конструкторский этап включает в себя рас-

пределение обязанностей, формирование команд, групп, установление сроков и степеней ответственности, поиск партнёров, выработку конкретного графика. Хотя способ представления результатов междисциплинарного творческого проекта кажется очевидным (иногда это единственное, что мы знаем о результате в самом начале пути), нужно отдельно позаботиться о фиксации и оценивании (особенно самооценивании) результатов: например, снять кукольный спектакль на английском языке на видео, чтобы потом была возможность просмотреть его самим артистам.

Технологический этап представляет собой сам процесс создания междисциплинарного творческого продукта. Он включает в себя сочинение и публикацию газетных материалов; репетиции ученического театра; создание вышивки, скульптуры, модели автомобиля и пр.

Заключительный этап предполагает оформление результатов междисциплинарного творческого проекта, его презентацию, если нужно – защиту, обсуждение, рефлексивно-оценивающую деятельность.

Приведём в качестве примера проект **«Макет города»** [27] в девятых классах, посвященный осмыслению феномена городской (урбанистической) культуры нашего времени с учетом географических, культурологических, исторических, технологических и экономических факторов формирования этой культуры. Проект рассчитан на четыре урока.

На уроке «Искусство» город рассматривается в качестве живого пространства, у которого есть своё детство (он вырастает из небольшого поселения), своя биография. Город повзрослел, он стал огромным культурным, научным центром с великолепными зданиями… От архитектора, который планирует дальнейшее развитие города, требуется и сохранение ценностей прошлого, и прогностичность по отношению к будущему, и учет многогранности условий настоящего.

Цель учащихся – создать макетную, графическую или иную творческую презентацию структуры города, в которой учитывались бы условия жизни, труда, быта, отдыха горожан, в которой сочетались бы польза, прочность и красота [Там же].

Вначале создаётся теоретическая модель города.

НАЗВАНИЕ ГОРОДА	МОДЕЛЬ ГОРОДА
Месторасположение города	
Соседние города и поселения	
Планировочная структура: • радиально-кольцевая планировка, • полосовидная, или линейная, структура, • шахматная, или регулярно-планировочная, структура, • многолучевая, или звездчатая, структура, • многоядерная, или лепестковая, структура, • нерегулярная планировочная структура	
Городские зоны: • селитебная, • промышленная, • транспортная, • коммунально-складская, • рекреационная, • санитарно-защитная	
Структура города и архитектурные комплексы зданий: • центральная часть, • срединная зона, • периферийный район	
Парки в городе	
Достопримечательности	
Однофункциональность или многофункциональность: • туристический, • промышленный, • культурный, • исторический, • стратегический	
Транспортная система	

Проект предполагает реализацию креативного замысла с помощью любых техник: макет из любого материала; компьютерная анимация; фото- или видеонарезка, демонстрирующая структурные элементы города; описание; фотоколлаж; фильм.

Все структурные элементы города могут быть вымышленными, а могут сочетаться вымышленные и реалистичные элементы.

Не продолжая описания технологии реализации проекта, подчеркнём его междисциплинарный творческий характер, хорошее соотношение необходимой теоретической части, уложенной педагогом в небольшую таблицу и потому легкой для использования, подсказок в процессе творчества, и основной, творческой деятельности.

Приведем похожий пример междисциплинарного творческого проекта **«Создание модели автомобиля»**.

В 2011 году в г. Череповец компанией «Северсталь» и детским центром автомобильного дизайна при Политехническом музее (Москва) был объявлен конкурс для школьников на тему «Суперавтомобиль для меня и моих друзей. Автомобиль недалёкого будущего» в рамках ежегодного проекта «Стиль стали: автодизайн».

Междисциплинарность здесь выражена сочетанием технического и художественного (дизайнерского) творчества, а также включенностью проблем сохранения исторического наследия, сохранения окружающей среды.

Задачи конкурса:

- Развитие дизайн-мышления, изобретательских навыков, выявление творческого потенциала.
- Продвижение российского промышленного дизайна как наследника школы русского конструктивизма.
- Поиск новых смыслов и образов, применение технологических инноваций и забота об окружающей среде.
- Формирование заинтересованной группы школьников, которые в будущем могут привнести значительный вклад в становление российской школы автомобильного и промышленного дизайна.
- Продвижение концепции: сталь как самый важный автомобильный материал. Материал освоения будущего (стиль стали).

Формами презентации проектов были эссе, комиксы, рисунки автомобилей в разных проекциях с пояснительными записками, фотографии макетов и моделей.

Интересно, что междисциплинарный потенциал интересного и многозначного названия «Стиль стали» в дальнейшем ещё ярче проявился в темах проектов. Так, в 2017 году тема звучала так: «Люди из стали: братья Верещагины на службе Отечеству».

На третьем этапе нужно было создать презентацию на тему «От первого лица», в которой была бы изложена история, написанная от

лица двух музейных предметов, один из которых имеет отношению к Василию Васильевичу Верещагину, а другой – к Николаю Васильевичу. (Например, «Я, шишка ливанского кедра, была найдена В. В. Верещагиным во время его путешествия…» [87].

Многие междисциплинарные творческие проекты реализуется в процессе внеурочной деятельности. Например, в процессе работы «Английского клуба» МБОУ СОШ сельского поселения Комсомольского муниципального района Хабаровского края 8 учащихся выполнили проект «Кукольный спектакль “Little House in the Wood”» [12]. В процессе реализации проекта были изготовлены куклы-марионетки, декорации, выбран сценарий, выучены роли, поставлен спектакль. Различные виды театров (кукольный, драматический, музыкальный, фольклорный) предоставляют широкие возможности для реализации междисциплинарных проектов, способствуя творческой работе с самым различным предметным содержанием.

Важно подчеркнуть, что традиционные формы художественной деятельности школьников не сами собой становятся проектами. Проектная деятельность требует постановки и решения образовательных и творческих задач. Так, не всякая газета, не всякий концерт школьников являются продуктами проектной деятельности. Для того чтобы обрести междисциплинарный проектный потенциал, концертным номерам, как правило, нужно интегрироваться с каким-то иным содержанием. Например, проект «Музейные концерты», основанный на взаимодействии школы и музея (это может быть и школьный музей и любой другой), интегрирует поисковую и художественно-творческую деятельность учащихся. Осуществляя поисковую работу, посвященную, например, традициям празднования Нового года в СССР, они одновременно готовят музейную экспозицию и концерт, стилизованный под ту эпоху, которая реконструируется в экспозиции.

Творческие междисциплинарные проекты обладают максимумом возможностей для достижения личностных результатов в процессе обучения, помогают ученикам выявить творческий, художественный потенциал образовательных областей, которые казались им сугубо интеллектуальными.

Строго говоря, название «Творческие проекты» никак нельзя признать точным, ибо и исследовательская и игровая деятельность несут в себе творческое начало. Но для того чтобы назвать этот тип

междисциплинарных проектов художественно-творческими, нужно проделать специальную работу. Кроме того, ряд творческих проектов основан преимущественно на техническом творчестве, по отношению к которому дизайнерская составляющая является подчиненной. Теория творческих междисциплинарных проектов, на наш взгляд, может продуктивно развиваться во взаимодействии с полихудожественным подходом в образовании (Б. П. Юсов) на основе единства художественной природы всех видов искусства и, шире, взаимопроникновения языковых систем, которые осваивают обучающиеся в процессе школьного образования.

3.4. Междисциплинарные социальные и практико-ориентированные проекты

Социальные проекты характеризуются ярко выраженной воспитательной и социально-преобразовательной направленностью. Они способствуют расширению образовательного пространства школы, улучшению жизни окружающих людей, усовершенствованию социальной среды. Социальная направленность проектов может быть в большей или меньшей степени выражена в материальном, практическом отношении. Проекты, ориентированные на получение материального продукта (например, строительство хоккейной коробки, разбивка клумб и т. д.), в большей степени являются практико-ориентированными, а проекты, главным образом направленные на духовно-нравственное развитие, воспитание гражданственности и патриотизма, преобразование способов коммуникации, пробуждение эмпатии, проявление заботы, поддержки, – социальными. Конечно, проекты часто сочетают в себе несколько смыслов: и преобразовательный практический (по отношению к окружающему миру, среде), и преобразовательный духовный (по отношению к своему внутреннему миру, социальному сообществу). Пример такого долгосрочного проекта – например, проект «Восстанови храм», в течение нескольких лет осуществлявшийся под руководством Е. Г. Алексеенко (МБОУ СОШ № 15 г. Владимира): практическая деятельность по восстановлению разрушенных православных храмов «в глубинке» сочеталась с социально-педагогической работой, направленной на реабилитацию подростков из группы риска, а также на духовно-нравственное, патриотическое воспитание всех участников проекта.

Социальное проектирование предполагает программу реальных действий, в основе которых лежит актуальная, нуждающаяся в решении социальная проблема. Решение этой проблемы должно способствовать улучшению социальной ситуации в школе, районе, регионе, социуме. Социальное проектирование – это один из способов участия школьников в общественной жизни.

Социальный проект, если он достаточно объемен и длителен, проходит в несколько этапов или (что то же самое) шагов. Перечислим эти шаги.

1. Изучение общественного мнения и определение (выявление) актуальной социальной проблемы.
2. Привлечение участников и общественности для решения данного социального проекта.
3. Определение целей и задач социального проекта.
4. Определение и разработка содержания проекта. Составление плана работы. Распределение обязанностей.
5. Определение необходимых ресурсов и составление бюджета проекта.
6. Разработка системы оценивания социального проекта.
7. Формирование общественного мнения.
8. Поиск деловых партнёров. Составление предложений по проекту.
9. Проведение переговоров. Получение необходимых ресурсов.
10. Проведение плановых мероприятий.
11. Анализ результатов проектной деятельности и презентация результатов.

Шаг № 1. Изучение общественного мнения и определение (выявление) актуальной социальной проблемы

Важно определить, какая проблема волнует жителей города, поселка, села, микрорайона, учащихся школы, участвующих и не участвующих в проекте. Например, работа общественного транспорта, сохранение зеленых насаждений, загрязнение окружающей среды, состояние детских и спортивных площадок, организация свободного времени… Информация может быть собрана в ходе социологических исследований, изучения материалов печати, средств массовой информации и коммуникации, интернет-сайтов, встреч с местными руководителями, специалистами.

При выборе социальной проблемы необходимо учитывать следующее:

- важность данной социальной проблемы для города, поселка, села, микрорайона, школы;
- масштабность данной проблемы (какое количество жителей заинтересовано в решении данной социальной проблемы); возможность практической реализации проблемы участниками проекта. Для того чтобы составить программу подготовки и реализации социального проекта, необходимо четко сформулировать социальную проблему.

Шаг № 2. Привлечение участников и общественности для решения данного социального проекта

Необходимо объяснить участникам проекта и общественности содержание данной социальной проблемы, добиться одобрения и поддержки. Важно определить круг органов школьного самоуправления, общественных организаций, государственных учреждений, органов местного самоуправления, депутатов, журналистов и других заинтересованных лиц и привлечь их к сотрудничеству.

Шаг № 3. Определение целей и задач социального проекта

Определяются предполагаемые результаты реализации социального проекта. Цели должны быть четкими, конкретными, достижимыми. После того, как будут сформулированы цели проекта, определяются задачи, направленные на реализацию конкретных этапов.

Шаг № 4. Определение и разработка содержания проекта. Составление плана работы. Распределение обязанностей

Определяются основные направления, формы и методы деятельности в рамках проекта, объем предстоящей работы, сроки ее выполнения и ответственные. Все это может быть оформлено в виде плана. План должен быть четким, ясным и реально достижимым. В нем необходимо отразить не только конечные результаты, но и пути их выполнения. План обсуждается и одобряется всеми участниками и принимается ими для реализации.

В ходе составления плана важно распределить обязанности между участниками проекта, что будет способствовать успеху его выполнения. При распределении обязанностей необходимо использо-

вать принцип добровольности. Каждый участник обязательно должен осознать, что он лично отвечает за определенный участок работы. Возможно предварительное обучение проектантов. В программу обучения могут быть включены как теоретические, так и практические занятия.

Шаг № 5. Определение необходимых ресурсов и составление бюджета проекта

Для осуществления социального проекта могут понадобиться различные ресурсы: финансы, материальные ценности, информация.

В этом случае необходимо предусмотреть объемы требуемых ресурсов на всех этапах реализации данного проекта. Если он предусматривает поступление и расходование денежных средств, то необходимо составить бюджет. Все денежные поступления и расходы должны быть обязательно документально зафиксированы и оприходованы. Такого же тщательного внимания требует и расходование имеющихся денежных средств. Все израсходованные суммы должны быть подтверждены документально: чеками, актами и другими документами.

Шаг № 6. Разработка системы оценивания социального проекта

Критерии и показатели должны быть конкретными и четкими. Существует два вида основных показателей: количественные и качественные. Второй вид более сложный, так как его трудно измерить. Важно, чтобы определяемые показатели были реально достижимыми, иначе могут возникнуть трудности в выполнении программы деятельности. Оценка дается действиям каждого участника проекта и коллективу в целом. Оценка работы над проектом осуществляется как самими участниками, так и экспертами, общественными организациями, органами школьного самоуправления, государственными учреждениями и т. д.

Шаг № 7. Формирование общественного мнения

Необходимо познакомить общественность с основными целями, идеями и содержанием социального проекта. Для этого могут быть использованы различные методы: оформление плакатов, листовок, фото- и видеоматериалов, встречи и беседы с местными жителями,

привлечение средств массовой информации, специалистов, экспертов, работников государственных учреждений и организаций. Эффективное формирование положительного общественного мнения, привлечение единомышленников к сотрудничеству создаст необходимые условия для осуществления проекта.

Шаг № 8. Поиск деловых партнёров. Составление предложений по проекту

После подготовки к реализации проекта нужно отредактировать (скорректировать) его программу и план с учетом социальной ситуации, определить деловых партнеров, которые могут помочь в реализации проекта. Можно составить список местных органов власти, должностных лиц, общественных организаций, предприятий, учебных заведений, учреждений культуры, расположенных в регионе, ознакомиться с направлениями их деятельности, чтобы определить, кого из них привлечь к сотрудничеству. Целесообразно составить предложения о совместной деятельности для обсуждения с деловыми партнерами и текст договора о сотрудничестве.

Шаг № 9. Проведение переговоров. Получение необходимых ресурсов

На данном этапе участники проекта встречаются с деловыми партнерами, обсуждают совместные действия, акции, заключают договоры, заручаются поддержкой со стороны местных органов власти, общественных организаций, средств массовой информации, получают ресурсы, необходимые для осуществления проекта. К встрече с деловыми партнерами нужно тщательно подготовиться: составить план предстоящей встречи, определить, о чем бы вы хотели договориться, подобрать веские аргументы, чтобы убедить партнера в важности осуществления проекта, получении обоюдной выгоды от его реализации (или нравственного, воспитательного результата). Лучше заключить договор на более длительный срок, чтобы его не пришлось заключать еще раз. Договор обязательно должен быть оформлен в письменном виде в двух экземплярах, скреплен подписями партнеров. Любые материальные средства, получаемые для осуществления проекта, нуждаются в учете.

Шаг № 10. Проведение плановых мероприятий

Не рекомендуется отступать от намеченных пунктов плана. Это может произойти лишь в исключительных случаях. Также не следует отступать от намеченных сроков. Лучше все делать вовремя, чтобы избежать спешки и суеты. С другой стороны, любой план требует корректировки. Он может быть доработан и изменен с учетом новых обстоятельств.

Шаг № 11. Анализ результатов проектной деятельности и презентация результатов

Осуществляется поиск ответов на вопросы:

- Достигнута ли цель проекта?
- Каковы достижения, и что не удалось сделать в результате социального проектирования? Почему?
- Как Вы оцениваете атмосферу проведения проекта?
- Чему Вы научились в ходе реализации проекта?
- Каков был вклад конкретных участников в проектную деятельность?
- Что хотелось бы изменить, если бы подобный проект проводился снова?

Результаты социального проекта могут быть презентованы на конкурсах, в школьных СМИ, может быть организовано специальное мероприятие для презентации результатов социального проекта.

Социальные и практико-ориентированные проекты не всегда напрямую связаны с учебной работой, а потому, будучи по существу междисциплинарными, чаще имеют преимущественно воспитательную, а не дидактическую направленность. Однако бывают и монопредметные, межпредметные или междисциплинарные социальные проекты, в которых социальное звучание органически сочетается с задачами обучения.

Приведем пример такого социального проекта, ориентированного, прежде всего, на решение актуальной социальной проблемы, но опирающегося на междисциплинарное предметное знание и опыт: проект «Вирус сквернословия».

Социальный междисциплинарный проект **«Вирус сквернословия»**, осуществленный в 8 “Б” классе МАОУ г. Владимира «Гимназия № 35» классным руководителем, учителем русского языка и литературы, победителем городского, областного, дипломантом Всероссийского конкурса «Педагог года» А. А. Львовой.

Эпиграфом к проекту послужили строки Э. Северуса:

Бывают разные слова:
Те, прозвучав, как в воду канут,
От тех кружится голова,
Ну а от многих уши вянут.

Актуализация социально-воспитательной, а также учебно-исследовательской деятельности восьмиклассников была осуществлена следующим образом:

«Одной из примет постигшей нас духовной и культурной катастрофы стало сквернословие. Если раньше матерщина была, главным образом, специфическим языком преступников, пьяниц и других опустившихся лиц, то теперь мат все глубже проникает во все социальные и возрастные слои общества, нам все более пытаются навязать, что русский язык вообще невозможен без мата. А главное, что это не просто привычка – а порок, яд, разрушающий физическое и духовное здоровье!

Насколько укоренилось сквернословие в речи окружающих нас людей? Кто-то «постигает» азы нецензурной речи в домашнем кругу. Других «просвещает» дурное окружение! «Матом» сегодня разговаривают взрослые мужчины и женщины, молодые люди, даже школьники; бранными словами нередко общаются в социальных сетях Интернета. Зачастую в средствах массовой информации тиражируют пошлость и сквернословие. Как трудно бывает противостоять такому мощному давлению окружения! Говорить культурно, на «чистом» языке – стало почти подвигом в 14 лет. Многие не знают о расплате за сквернословие в этой жизни и после нее. НО каждый из нас вправе не позволить навязывать себе ложные ценности, ведь мы все помним, что «В НАЧАЛЕ БЫЛО СЛОВО…». О жизненно необходимой важности «чистоты» нашей речи, о том как ее сохранить и еще много интересного и полезного – в нашем проекте» [40].

Проект «Вирус сквернословия» был построен на основе базовых национальных ценностей, соответствовал требованиям ФГОС и был направлен:

- на обеспечение воспитания высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего свою ответственность за настоящее и будущее страны, укорененного в духовных и культурных традициях;
- саморазвитие и самореализацию обучающихся в процессе их участия в общественной жизни;
- сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья;
- формирование экологического мышления, культуры и поведения обучающихся;
- формирование осознанного отношения к выработке собственного уклада здорового образа жизни;
- понимание своей причастности к переменам современности, осознание необходимости и возможности личного вклада в их решение.

Цель проекта:

формирование в подростковой среде негативного отношения к употреблению нецензурной речи через изучение значения смысловой нагрузки наших слов для здоровья человека.

Задачи:

- привлечь внимание к проблеме сквернословия и последствиям употребления ненормативной лексики;
- содействовать осознанию влияния слова на жизнь человека, развитию ответственного отношения к своим словам;
- воспитывать уважительное отношение к окружающим, к родной речи, стремление к сохранению чистоты русского языка;
- повысить уровень коммуникативной культуры как среди учащихся в школьной среде, так и в районе.

Сроки выполнения проекта

Проект первоначально был рассчитан на полгода: декабрь 2011 года – май 2012, но потом был продолжен и проводился ежегодно, предоставляя возможность новым участникам опираться на достижения своих предшественников.

Субъектная значимость проекта была сформулирована в виде вопроса **«Что участие в проекте дает его участникам?»**

Участники проекта получают возможность:

- выразить свое мнение, гражданскую позицию по данной проблеме;
- повысить свою социальную активность;
- получить ресурс для борьбы с вредными привычками и открыть для себя новые горизонты роста;
- общаться и участвовать в работе групп по интересам.

Ожидаемые результаты проекта:

- формирование навыков продуктивного общения и взаимодействия в процессе совместной деятельности, формирование навыка «учитывать позицию другого»;
- формирование мотивации к исследовательской и проектной деятельности;
- оперирование навыками познавательной и проектной деятельности;
- формирование ориентационных умений (умения ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию);
- формирование умения планировать деятельность, навыков тайм-менеджмента;
- формирование умения самостоятельно генерировать идеи, разрабатывать способы действия, привлекая знания из различных областей, умения принимать решения, находить и исправлять ошибки в работе других участников группы, отстаивать свою точку зрения;
- формирование умений самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учетом гражданских и нравственных ценностей;
- формирование рефлексивных навыков.

Условия реализации проекта

Перед началом работы родителям была представлена краткая информация о методе социального междисциплинарного проектирования, получено их согласие на работу детей в Интернете. Был опубликован буклет для обучающихся и их родителей.

План проекта

ЭТАПЫ И СРОКИ	СОДЕРЖАНИЕ ЭТАПА	РЕЗУЛЬТАТЫ ЭТАПА
I этап Подготовительный (декабрь)	В начале проекта учитель в ходе презентации проекта перед классом на основе фронтальной беседы выясняет знания учащихся, а также мотивирует их к участию в проекте и коллективной работе. Учитель совместно с учащимися формулирует проблемы исследования. Далее происходит обсуждение со школьниками возможных источников информации, вопросов защиты авторских прав, предстоящих исследований, разрабатывается план действия каждой группы участников проекта. Перед каждой группой ставится цель исследования, сформированная проблемными и учебными вопросами. В каждой группе учащиеся определяют стратегию работы.	Выбор темы проекта, цели, задачи (наметили пути их решения). Беседа в ходе просмотра вводной презентации учителя. Деление на группы по интересам (социологи, исследователи, криэйторы). Формирующее оценивание и обсуждение общего плана проекта, а также планирование работы в группах.
II этап Проектировочный (декабрь)	- Определение группы кураторов. - Построение плана деятельности. - Выбор способов и средств деятельности. - Планирование программы мероприятий. - Выбор формы представления результатов.	Привлечение участников и общественности для реализации данного проекта. Определение ресурсов проекта. Написание текста программы, описание модели реализации проекта и плана практических мероприятий по внедрению проекта в жизнь.

Продолжение

ЭТАПЫ И СРОКИ	СОДЕРЖАНИЕ ЭТАПА	РЕЗУЛЬТАТЫ ЭТАПА
III этап Практический (январь – апрель)	**1. Работа по группам** ***Группа социологов*** Составление анкет, выясняющих отношение окружающих людей к сквернословию. Организация и проведение социологического опроса учащихся гимназии по данной проблеме. Обработка и анализ данных анкетирования, формулировка выводов. ***Группа исследователей*** Поиск информации по данной проблеме, с использованием интернет-ресурсов и других источников. Изучение информации о научных исследованиях, подтверждающих влияние слов на физиологию человека. Изучение позиций православной культуры по отношению к проблеме сквернословия. Анализ и сопоставление точек зрения ученых и религиозных деятелей. Обобщение изученных материалов и формулировка вывода. ***Группа криэйтеров*** Компьютерная обработка и анализ результатов; оформление материалов, представление их средствами компьютерных и интернет-технологий. Разработка и изготовление информационных материалов (листовки, буклеты, памятки); Создание групп по данной тематике в социальных сетях (ВКонтакте, Фейсбук, Твиттер) и др. Реализация плана мероприятий по профилактике и борьбе со сквернословием: представление результатов деятельности в виде итоговой презентации и техническая поддержка выступления агитбригады.	Выпуск брошюры «Как избавиться от сквернословия» Обобщение, анализ и внесение результатов работы в коллективную творческую презентацию. Использование материала для осуществления общешкольных программ, внеклассных и городских мероприятий. Презентация проекта на родительских собраниях, на заседаниях МО классных руководителей и т. д.

Окончание

ЭТАПЫ И СРОКИ	СОДЕРЖАНИЕ ЭТАПА	РЕЗУЛЬТАТЫ ЭТАПА
III этап Практический (январь – апрель)	**2. Проведение мероприятий, акций по программе:** – организация и осуществление деятельности агитбригады ДОО «ЮЗАС»; – создание и оформление раздела о деятельности ДОО «ЮЗАС» на школьном сайте; – общественная презентация проекта; – направление разработанных материалов для участия в конкурсах по социальному проектированию **3. Мониторинг, дающий информацию о процессах изменений, происходящих в классе (заполнение листов продвижения по проекту)**	
IV этап Аналитический (май)	Сравнение планируемых и реальных результатов. Оценка результатов проекта. Обобщение и выводы, коррекция. Самооценка участников проекта. Проведение рефлексии (анкетирование детей, родителей, заполнение «Листа впечатлений»)	Обоснование выводов. Отзывы участников и приглашенных. Анкетирование учащихся и их родителей. Заполнение «Листа впечатлений».
Заключительный (май)	Представление содержания работы (защита проекта) на школьном и городском уровне.	Участие в конкурсе «Лучший класс года» (апрель)

Итоги обследования состояния речи гимназистов

В ходе проекта был проведен опрос среди гимназистов (участвовали 80 чел.).

Были предложены следующие вопросы:

1. Твое любимое слово?
2. Какое слово ты чаще всего произносишь?

3. Как часто ты употребляешь нецензурные, грубые слова (часто, иногда, не употребляю)?

4. Назови слово, которое тебе не нравится, его звучание или значение.

5. Подбери эпитеты, определения к понятию «РУССКИЙ ЯЗЫК».

6. Делаешь ли ты замечания, когда говорят неправильно?

7. Что, на твой взгляд, портит язык?

8. Дай совет: как бороться с теми, кто нарушает нормы речи, кто уродует родной язык.

На первый вопрос «Твоё любимое слово?» ответили так:

– «*солнце»* – 2 чел. – 1,6 %,
– *«прекрасно»* – 2 чел. – 1,6 %,
– *«мама»* – 8 чел. – 6,4 %,
– *«привет»* – 5 чел. – 4 %.
– *«любовь»* – 7 чел. – 5,6 %,

Остальные ребята написали слова, связанные с их увлечениями, например, такие: *тренировка, музыка, спорт*.

На второй вопрос «Какое слово ты чаще всего произносишь?» ответили так:

– *слова-паразиты «блин, пипец, короче»* – 25 чел. – 20 %,
– *«здравствуйте и привет»* – 9 чел. – 7,2 %,
– *«мама»* – 4 чел. – 3,2 %,
– *местоимения «мы, вы, я, ты»* – 7 чел. – 5,6 %.

На третий вопрос «Как часто ты употребляешь нецензурные, грубые слова?» ребята ответили:

– *часто употребляю* – 5 чел. – 4 %,
– *иногда* – 66 чел. – 52,8 %,
– *вообще не употребляю* – 14 чел. – 11,2 %.

В список нелюбимых слов попали: *хай, крег, стряпня, пропорционально, плесень, стремный, перфоратор.*

Интересно, что в этом списке не только термины, заимствования, но и сленговые слова и даже 5 чел. (4 %), назвали слово *йогУрт*.

Отвечая на пятый вопрос, гимназисты не пожалели определений.

Вот как выглядит тройка эпитетов-«лидеров»:

• *Красивый.* • *Богатый.* • *Сложный.*

Также были предложены и «тургеневские» эпитеты: *великий, могучий, свободный*. Похвально, что ребята знают классику. Но встретились и весьма оригинальные:

• *Уникальный* (8 чел.). • *Певучий, напевный* (13 чел.).

Мы рады, что ребята назвали и прилагательные «родной, любимый, лучший» – пусть просто, но от души!

Делают замечания тем, кто допускает в речи ошибки (шестой вопрос) – 67 чел. А остальные, возможно, сами не владеют нормой и не знают, как правильно?

Что же портит наш язык? Ответ на седьмой вопрос следующий:

• *Неправильно произнесенные слова* – 36 чел. – 45 %.

• *Иностранные слова* – 46 чел. – 57 %.

•*Сквернословие* – 70 чел. – 85 %.

• *Сокращение слов* – 58 чел. – 72 %

Интересны ответы на последний, восьмой, вопрос: как бороться с теми, кто нарушает нормы речи, кто уродует родной язык?

• Нужно брать штраф в большом размере (пока только формально действует закон о наказании за «неоднократное употребление нецензурной брани в общественных местах»).

• Создать какую-нибудь игру или фильм о том, как будут жить люди через 100 лет, если перестанут общаться на родном языке в рамках орфоэпических, грамматических, стилистических норм.

• Контролировать разговорную речь ведущих разных TV-программ, сериалов, фильмов (слова-паразиты звучат с экранов).

• Не сокращать часы уроков русского языка, добавлять элективные курсы, кружки.

Итоги и выводы анкетирования

Были выделены проблемы:

1. Тяготение к скудословию (чрезмерное использование сокращений, аббревиатур, междометий и звукоподражательных слов).

2. Обилие неоправданных варваризмов («толерантность» – вместо русского слова «терпимость», «креативный» – вместо «творческий».)

3. Низкий уровень культуры речи в СМИ (отсутствие культурного образца).

4. Нежелание говорить правильно (гимназисты не считают это необходимым). Лозунг: «Говорю, как хочется».

Таким образом, группа по изучению общественного мнения пришла к выводу, что разработка и реализация проекта по борьбе со сквернословием является целесообразной, так как эта привычка некоторыми респондентами даже не была отнесена к вредным. Своё мнение о влиянии на организм этой привычки отвечающие на вопросы формулировали только в общих чертах.

В ходе проекта были реализованы следующие воспитательные дела и мероприятия, ориентированные не только на школьников, но и на более широкую социальную среду:

ЗАДАЧИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА	ЧТО СДЕЛАНО ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ
Привлечь внимание к проблеме сквернословия и его последствиям	Разработан и выпущен буклет социального проекта «Вирус сквернословия». Оформлен тематический стенд ДОО «ЮЗАС» (юные защитники слова), в котором содержится информация об экологии языка. Проведено анкетирование с целью изучения общественного мнения по проблеме проекта. Создано и работает детское объединение «ЮЗАС» (юные защитники слова)
Содействовать осознанию влияния слова на жизнь человека, развивать ответственное отношение к своим словам	Проведена неделя защиты русского языка от сквернословия, в рамках которой: • проведено 9 классных часов для учащихся среднего звена, на которых ребята из 8 «Б» рассказывали о создании азбуки, показывали презентацию, задавали вопросы, проводили лингвистические игры. Впечатления учащихся 5 – 6-х классов оформлены в форме видеоотчета; • оформлены разделы информационного тематического стенда, в которых учащиеся класса рассказали о себе, о важных датах, связанных с языком, а также представили краткий справочник современных писателей. Напомнили о том, что язык – это ценность человечества; • проведены видеоуроки в 8 – 9-х классах «Часы общения» с использованием видеоматериалов с участием представителей православного духовенства.

Окончание

ЗАДАЧИ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА	ЧТО СДЕЛАНО ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ
Воспитать уважительное отношение к окружающим, родной речи и сохранять чистоту русского языка.	• Проведена лингвистическая игра для учащихся 7 – 8-х классов. • Проведена акция для старшеклассников гимназии «Мат – не наш формат». • Выпущена памятка для родителей учащихся «Почему ребёнок ругается, и как его от этого отучить». • Участие в проведении Недели детской книги для учащихся начального звена.
Повысить уровень коммуникативной культуры как среди учащихся в школьной среде, так и в районе.	*Мероприятия, посвящённые культуре общения:* • посетили заседание городского литературного клуба; • участвовали в городской акции «Мы за здоровый образ жизни»; • провели школьный конкурс «Мы выбираем жизнь»; • подготовили и оформили раздел о ходе реализации проекта «Вирус сквернословия» и деятельности ДОО «ЮЗАС» на школьный сайт; • выступили агитбригады «ЮЗАС» на классном родительском собрании, городском семинаре руководителей образовательных учреждений, городском конкурсе «Лучший класс года»; • выпустили памятки и брошюры «Как избавиться от сквернословия».

Результаты проекта

Учащиеся 8 «Б» класса провели социологические исследования, осуществили поиск и анализ информации по теме, сформулировали выводы и собственную точку зрения по проблеме проекта «Вирус сквернословия». Итоги работы представлены в различных формах: презентации, веб-публикации, памятки, публичные выступления по теме. Проект обратил внимание подростков на острую проблему сквернословия, заставил задуматься о том, какой личный вклад они могут внести в решение этой проблемы.

Каждый из участников:

- выразил свое мнение, гражданскую позицию по данной проблеме;
- повысил свою социальную активность;
- получил ресурс для борьбы с вредными привычками и открыл для себя новые горизонты роста;
- общался и участвовал в работе групп по интересам.

Рефлексия и планирование

Заполнение «Листов впечатлений» (или написание эссе), в которых учащиеся обозначили положительные и отрицательные моменты своего участия в проекте, выразили свои пожелания, предложили новую тему для следующего общественно-важного проекта.

Главный результат – учащимся 8 «Б» класса, их родителям и педагогам гимназии удалось сплотиться в единую команду, которой под силу решение любых проблем! Мы – исключение, наша речь – это наше зеркало, наше достоинство. С нас начинается честь и культура России!

Материалы и ресурсы, используемые для реализации проекта

Видеокамера, фотоаппарат, компьютер, принтер, сканер. Программы обработки изображений, веб-браузер, текстовые редакторы, программа для создания презентаций.

Список использованной литературы

1. Жельвис В. И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема. – М. : Ладомир, 2001. – 350 с.

2. Ильясов Ф. Н. Мат в три хода (опыт социологического исследования феномена нецензурной брани) // Человек. – 1990. – № 3. – С. 198 – 204.

3. Косцинский К. Ненормативная лексика и словари // Russian Linguistics. – 1980. – № 4. – С. – 363 – 396.

4. Левин Ю. И. Об обсценных выражениях русского языка // Russian Linguistics. – 1986. – № 10. – С. 61 – 72. – URL: http://www.philology.ru/linguistics2/levin-98.htm (дата обращения: 14.09.2011).

5. Мокиенко В. М. Образы русской речи. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1986. – 278 с.

6. Ахметова Т. В. Русский мат. Толковый словарь. – М. : Словарное издательство ЭТС (Электронные и Традиционные Словари), 1997. – 304 с.

7. Успенский Б. А. Мифологический аспект русской экспрессивной фразеологии (статья первая) // Studia Slavica Hungarica. XXIX. Budapest. – 1983. – С. 33 – 69.

8. Успенский Б. А. Мифологический аспект русской экспрессивной фразеологии (статья вторая) // Studia Slavica Hungarica. XXXIII/1-4. Budapest. – 1987. – С. 37 – 76.

9. Успенский Б. А. Религиозно-мифологический аспект русской экспрессивной фразеологии // Semiotics and the History of Culture. Ohio. – 1988. – С. 197 – 302.

Интернет-ресурсы

http://www.knlife.ru/energetika/eshhe-nemnogo-o-vode.htmlМасаруЭмото

http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/library/pamyatka

http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/informatika/pamyatka-dlya-uchashchikhsya-sobirayushchikh-material-v-internete

Религия о сквернословии

http://mig.phys.msu.su/~vvp/Petrenko.files/religioved.htm

http://www.pravoslavie.ru/put/080522004557.htm

Лекции Горяева

http://www.modp.ru/articles/41/psc-41.doc

Как избавиться от сквернословия

http://midi.ucoz.ru/publ/2-1-0-26

http://www.kakprosto.ru/kak-76105-kak-izbavitsya-ot-skvernosloviya

Поиск информации в Интернете

http://ru.wikibooks.org/wiki/%CF%EE%E8%F1%EA_%E8%ED%F4%EE%F0%EC%E0%F6%E8%E8_%E2_%C8%ED%F2%E5%F0%ED%E5%F2%E5

http://www.videouroki.net/filecom.php?fileid=98657112

Коллектив консультантов, помощников и экспертов междисциплинарного социального проекта

Куратор проекта: заместитель директора по воспитательной работе О. В. Костюк.

В качестве консультантов и экспертов:

Специалисты ДООЦ (Н. В. Донскова, Е. В. Плышевская)

- организация, проведение и обработка данных анкетирования;
- ознакомление с данными исследований по проблеме, проведенными сотрудниками ДООЦ;
- составление рекомендаций «Как избавиться от сквернословия».

Учитель русского языка и литературы (Н. А. Волозина)

- Литературные произведения и высказывания о чистоте русского языка, история происхождения сквернословия.

Учитель истории (Л. Е. Малева)

- История происхождения сквернословия, исторический взгляд на проблему законности сквернословия.

Учитель биологии (А. А. Лобова)

- Современное состояние здоровья нации и его перспективы, взгляды ученых о влиянии нашей речи на физиологию человека.

Учителя информатики (П. А. Мясоедова, О. А. Мачигина)

- Особенности работы в приложениях Excel, Publisher и др.; особенности и организация сетевого взаимодействия участников групп.

В качестве участников, консультантов и экспертов были привлечены **родители** по направлениям:

- заинтересованность и поддержка мотивации участия в социальном проектировании;
- возможность доступа к «безопасному Интернету»;
- участие в социологическом анкетировании;
- привлечение и приглашение специалистов-экспертов;
- участие в заключительной конференции по итогам проекта;
- обеспечение условий, способствующих здоровьесбережению в процессе работы над проектом (безопасность в сети Интернет, режим работы с компьютером);
- участие в качестве консультантов и экспертов в проекте (например, обсуждение ресурсов проекта, участие в разработке плана мероприятий по борьбе со сквернословием и др.);

• выбор темы будущего (следующего) социально значимого проекта и обсуждение возможностей для его осуществления».

Приведенный в качестве примера социальный междисциплинарный проект «Вирус сквернословия» (автор и руководитель А. А. Львова), инициированный в сфере предметной области «Филология» и включающий историю, биологию, информатику, обладает рядом достоинств. Во-первых, он имеет ярко выраженное социальное звучание, и при этом социальная значимость его результатов не является очевидной для участников с самого начала (результаты опросов показали, что многие гимназисты не видят в сквернословии реальной социальной проблемы). Во-вторых, несмотря на социально-педагогическую доминанту данный проект обладает высоким образовательным потенциалом, способствует повышению мотивации к изучению русского языка, литературы, истории. В-третьих, проект в высокой степени способствует субъектному, личностному самоопределению учащихся, а также формирует их коммуникативную культуру. На основе проектной деятельности расширяется образовательное пространство, налаживаются контакты между старшими, средними и младшими школьниками, между гимназистами и родителями. При этом родители также вовлекаются в сферу социального проектирования и образовательную деятельность, связанную с темой проекта. В-четвертых, проект обладает потенциалом к воспроизведению и расширению: материалы, созданные при первичном его осуществлении, могут быть использованы, переработаны, дополнены; а результаты диагностики могут демонстрировать динамику не только внутри определенной проектной группы (в приведенном примере – 8-й класс), но и среди нескольких поколений старшеклассников.

В настоящее время социальное проектирование как педагогическая технология часто предстает основой инновационной деятельности образовательного учреждения в целом, что усиливает его междисциплинарный потенциал. Например, МБОУ Ковардицкая СОШ с. Ковардицы Владимирской области в 2018 – 2021 годах реализует программу инновационной деятельности «Социальное проектирование как технология формирования национального самосознания юного гражданина России» (научный руководитель – Е. А. Морозова, заместитель директора школы, кооординирующий проект – А. А. Судакова). Механизмы и дорожная карта, направ-

ленные на формирование национального самосознания, предполагают не только междисциплинарное социальное проектирование, но и выход в сферу дополнительного образования, внеурочной деятельности, совместных мероприятий дошкольников и младших школьников, сюжетно-ролевую игру «Юный гражданин Государства Российского», работу с родителями. Как видим, в этом случае сюжетно-ролевая игра становится одним из элементов социального проекта. Между тем, игровые технологии обладают самостоятельным потенциалом формирования опыта проектировочной деятельности. Обратимся к междисциплинарным игровым проектам.

3.5. Междисциплинарные игровые проекты

Междисциплинарные игровые проекты чаще всего ориентированы на ролевую игру. Заранее проработанной детальной структурой такие проекты не обладают. Участники проектирования выбирают роли (либо назначаются на определенные роли) в соответствии с содержанием проекта: литературные персонажи, исторические деятели, представители социального или делового взаимодействия. Игра может предполагать заранее запланированный результат. Но часто результат проявляется уже в ходе проекта, к концу проектной деятельности.

Проекты, в которых используются сюжетно-ролевые игры, способствуют моделированию и освоению различных социальных ролей, а также разных типов социальных взаимоотношений и взаимодействий. Ученик самостоятельно участвует в специально сконструированной ситуации и достигает игрового результата, который является и образовательным, и воспитательным, и социализирующим.

В игровых ролевых проектах могут осваиваться разные виды социальных ролей: формальные роли (ученик, покупатель, пассажир, пациент и др.), внутригрупповые (участник проекта назначается на внутригрупповую роль, например, арбитра, ведущего, координатора и пр.), межличностные (подруга, соперник, вдохновитель), а также индивидуальные роли, которые участники проекта выбирают самостоятельно и реализуют, напрямую не сообщая аудитории о том, какая у них роль.

Участие в игровых ролевых проектах дает возможность осваивать различные способы сочетания ролей, ибо роли всех категорий «исполняются» участниками проекта одновременно. Так, например, формальные роли покупателей «осложняются» межличностными ролями подруг или приятелей (два приятеля-покупателя), индивидуальными ролями (например, скряга, шопоголик, коллекционер и пр.).

Ролевые игровые проекты очень распространены в методиках обучения иностранным языкам, технологии, географии, истории, литературе и т. д. Междисциплинарное взаимодействие в них устанавливается очень легко и естественно. Например, проект по технологии, результатом которого является выпечка и украшение кондитерских изделий, развивается в междисциплинарный проект стилизованного английского (французского, немецкого) кафе, в котором обслуживание клиентов происходит, конечно, на иностранном языке.

Распространены также игровые проекты-путешествия, в которых туристы, водитель автобуса, экскурсовод, капитан прогулочного катера общаются на изучаемом языке, осваивают специфические термины, информацию, описания, демонстрируют и осматривают исторические и географические достопримечательности, фотографируются с ними (отдельной задачей здесь является компьютерное моделирование правдоподобных фото- и видеодокументов), берут интервью, попадают в сложные ситуации (например, заблудившиеся туристы).

Игровые ролевые проекты могут быть также имитационно-деловыми. В основе такого проекта лежит профессиональная, коммуникативная ситуация, максимально приближенная к реальной жизни. Такие проекты применяются, например, когда нужно освоить навыки оказания первой помощи. Имитируется травма, поведение окружающих, оказание медицинской помощи.

К игровым ролевым проектам относятся все виды драматизации, более или менее свободные (т. е. с заранее заготовленными фрагментами, целостным текстом, только с ролями и линиями поведения). Участники проекта выступают в ролях персонажей литературных произведений, авторов произведений, в аллегорических ролях (например, олицетворение инерции, силы трения, электромагнитных полей и пр.). Драматизации не равнозначны драматическим спектаклям: проект может быть посвящен драматизации не основного дей-

ствия, представленного в пьесе или в рассказе, а, например, придуманному одному дню из жизни героев, продолжению действия и т. д.

Отдельно могут быть рассмотрены имитационно-социальные ролевые игровые проекты, в которых участники проектной деятельности исполняют выбранные ими социальные роли (например, проект «Работа парламента», в котором сочетаются исторические знания, обществоведческая подготовка, иностранный язык, а учащиеся выступают в роли политических лидеров). Часто в таких проектах участники пробуют себя в ролях журналистов, блогеров, педагогов.

Игровой ролевой проект «Журналисты» в начальной школе построен на имитации работы редакции журнала. Выбирается главный редактор; учащиеся распределяются по тематическим отделам. Каждый ученик пишет заявление на работу, проходит собеседование, получает приказ о назначении. Затем учащимся предлагается тема выпуска. Каждый отдел готовит материал и подает его в печать. Сформированная редколлегия проверяет сам материал и его соответствие теме, требованиям по оформлению; дает дополнительные задания (например, подготовить фотографии, рисунки, продумать дизайн материала) и принимает материал к публикации. Результат игры – выпуск журнала. Журнал должен иметь практическую значимость: он может помогать освоению метапредметной или межпредметной темы, рефлексии значимого коллективного события, подготовке к важному классному делу. Журнал также может выполнять функцию учебного пособия, тексты которого используются как тексты диктанта, упражнения, задания по окружающему миру и пр.

Завершается проект анализом выпуска, возможно, выплатой «зарплаты», планированием дальнейшей работы (тематики следующего выпуска журнала).

Ролевые проекты могут выступать не только в междисциплинарном, но и в наддисциплинарном качестве, например, способствуя решению социально-реабилитационных задач. Примером может служить проект «Академия успеха», реализующийся во Владимирской области в ГКУ ВО «Покровский детский дом» в рамках региональной опытно-экспериментальной площадки «Формирование реабилитационного пространства в системе сопровождения выпускников детского дома» (научный руководитель И. М. Дубовик). Ролевые игры здесь связаны с формированием стратегий успешной социализации воспи-

танников детского дома, а также с осуществлением социально-педагогического сопровождения выпускников. С помощью игровых ролевых технологий осваиваются внутрисемейные роли, способы профессиональной и социальной адаптации. При этом формируемая модель реабилитационного пространства детского дома включает в себя выявляемые и оперативно внедряемые в игровую ролевую проектную деятельность актуальные проблемы, барьеры, с которыми выпускники сталкиваются в реальной жизни.

Игровыми междисциплинарными проектами являются также распространенные ныне квесты – игры-соревнования, интегрирующие иногда не только разные школьные дисциплины, но и учащихся разных возрастов.

Приведем в качестве примера **игру-квест** для 5 – 11-х классов из опыта работы В. С. Волкова, учителя информатики МБОУ СОШ № 46 г. Владимира.

«30 марта 2015 года. Весенний день начался как обычно. В восемь часов утра прозвенел звонок, и в каждый класс вошел учитель-предметник – начался первый урок. Все как обычно: «Здравствуйте, дети! Проверим отсутствующих и начнем наш урок».

Но... Что это? Дверь неожиданно открылась, и на пороге появился... нет, не опоздавший Илья из 5 “Б” класса (хоть он и в самом деле сегодня задержался), а учитель информатики. Дети настороженно замерли – такое происходило впервые. Лидия Михайловна, учитель математики, как и ребята, с удивлением повернулась и спросила: «Чем мы можем Вам помочь, Виктор Сергеевич?».

И тут – начались сюрпризы! Оказывается, на этой неделе школа превращается в Солнечную Систему, в которую уже прибыл с рабочим визитом посол из созвездия Андромеды. Для установления дружеских связей учеными Земли была создана презентация, в которой в доступной для посла форме были описаны наши гостеприимные планеты, для удобства каждой планете было присвоено название одного из учебных предметов. Но в последний момент подвела аппаратура – и вся информация в презентации оказалась закодирована. Единственное, что осталось – сообщение о том, что тем ребятам, которые по собственному желанию захотят помочь нашему гостю, необходимо организовать экипажи шаттлов (от 4 до 6 чел.) и отправиться в центр управления полетом, кабинет под номером «М».

Постепенно информация распространилась по всей Солнечной Системе, и в кабинет информатики сначала робко, несмело, а потом все активней и активней стали прибывать команды шаттлов. Здесь им были выданы бортовые журналы и небольшие рекомендации. К концу дня образовалось около 20 команд.

Первые экипажи, успешно расшифровав номера классов орбитальных станций и их научных руководителей, получили за свои труды инфо-деньги... У ребят возникли вопросы: зачем они нужны? Что бы это все значило? Интерес подогревался еще и тем, что руководители научных станций – по желанию команды шаттлов – предложили выполнить тематическую презентацию, которая также впоследствии оценивалась инфо-деньгами.

Школа забурлила! Во второй и третий день недели к путешествию по планетам наук добавилось еще 15 экипажей. Уже на третий день первый шаттл смог облететь все планеты Солнечной Системы и получить от руководителя последней научной станции подсказку, чтобы перебраться ближе к заветной цели путешествия – на Спутник № 1.

Здесь их поджидал очередной сюрприз! Для того чтобы ребята смогли продолжить свое путешествие, отправиться на Спутник № 2, заместитель главного командора (им оказалась завуч школы, Светлана Дмитриевна) открыла сначала первое, а потом и второе задание.

Ребят захватил дух соревнования! Оказалось, не только первый шаттл в третий день смог попасть на Спутник № 1. Стремясь помочь нашим ученым разгадать тайну шифров, команды с огромным интересом изучали бортовые журналы, искали научных руководителей станций, пытались разгадать загадки и с нетерпением ждали все новых и новых поручений.

И они не заставили себя ждать! Каждый урок для ребят превратился в захватывающее путешествие в мир знаний и увлекательной игры. Так, пятые классы с интересом осваивали новые социальные сервисы. Седьмые классы погрузились в увлекательный мир «Что? Где? Когда?». Восьмые классы попробовали свои силы в «100 к 1». А девятые с головой погрузились и интеллектуальный мир «Своей игры».

На четвертый день шаттл из 10-го класса достиг заветной цели – команда, воспользовавшись последней подсказкой заместителя главного командора, достигла Спутника № 2. Главным командором ока-

зался директор школы. Он и предложил последнее, самое сложное испытание – решить задачу Эйнштейна без помощи телефонов, Интернета и сопутствующих современных гаджетов. И ребята вышли победителями в сложнейшей интеллектуальной борьбе! Первая помощь в построении дипломатических связей с послом из созвездия Андромеды была получена!

В этот день к главному командору не прилетел больше ни один шаттл...

Но до конца недели оставалось еще два дня и ребята полностью ими воспользовались! Из 35 шаттлов до конечной цели путешествия – главного командора – добралось 32 команды. Решили же задачу Эйнштейна – 28 команд.

Все шесть дней недели школа была похожа на живой организм. По коридорам ходили команды шаттлов, выполняли задания, искали подсказки, советовались друг с другом, помогали тем, кто в этом очень нуждался. На время были забыты все разногласия, школа превратилась в небольшую Солнечную Систему, в которой господствовали доброта, целеустремленность, взаимопомощь и, что немаловажно, стремление к знаниям.

Использование ситуационного подхода как технологии компетентностно-ориентрованного обучения позволило установить, что систематическое включение школьников в процесс решения ситуационных задач способно привести к появлению ряда показателей, которые свидетельствуют о повышении качества образования:

- повышение интереса к изучению школьных предметов;
- применение и совершенствование навыков групповой работы позволяет школьникам распределять между собой функциональные роли для решения конкретных ситуаций, повышает мотивацию к обучению;
- развитие коммуникативных способностей учащихся, что позволяет быстрее найти нужную информацию и применить ее для решения проблемных ситуаций;
- развитие оперативной памяти и устойчивого внимания;
- способность обобщать и синтезировать информацию в соответствии с условиями проблемных ситуаций;
- умение привлекать для анализа проблем, содержащихся в задании, как школьные, так и внешкольные знания».

Игра-квест была рассчитана на всю среднюю и старшую школу.

Приведем краткую методическую разработку этого междисциплинарного проекта.

«Планеты наук школы № 46

Общие положения

В игре участвуют команды-шаттлы от классов с 5-го по 11-й.

Каждая команда должна насчитывать не менее 5, но не более 10 чел. Возможно создание нескольких команд-шаттлов от одного класса.

Во время прохождения квеста в школе вводятся инфо-рубли номиналом 500, 1 000 и 5 000.

В процессе прохождения миссий интеллектуального квеста участники заполняют бортовой журнал, за ведением которого следит ответственный участник (в конце полета за аккуратно и полностью заполненный журнал ответственный участник получает 5 000 инфо-рублей).

Все полученные участниками шаттлов инфо-рубли могут быть поменяны на оценки по любому предмету, но не более чем 10 000 инфо-рублей на 1 предмет.

С команды шаттла, которая не выполняет общепринятые школой и обществом этические и моральные нормы во время полета, взимается штраф в размере 5 000 инфо-рублей.

Таблица распределения орбитальных станций по классам, научные руководители орбитальных станций. Расшифровки находятся в Приложении.

НАЗВАНИЕ	КЛАСС	КОМАНДОР
Солнце	№ М	Ётпотё Ё. Х.
Меркурий	№ 001	Жчзотёд Т. Ё.
Венера	№ 1010	Дздрисот П. Р.
Земля	№ 1100	Пиеизиёд Т. С.
Марс	№ 000	Згомсд М. Ё.
Юпитер	№ 110	Сицчсдиёд Т. Е.
Сатурн	№ 000	Жчхдфтёд П. Р.
Уран	№ 101	Здсмптёд С. Д.
Нептун	№ 11	Рдфцагстёд С. С.
Плутон	№ 111	Жпмсомс И. П.

К концу квеста команды шаттлов готовят отчет о проделанной работе (презентация PowerPoint, плакат-газета, фото-отчет, видеоотчет). Для того, чтобы успешно написать отчет, участникам на протяжении всего путешествия необходимо фиксировать свои достижения. Формат может быть разным – как фото, так и видео.

1. ***Подготовительный этап***

1.1. Участники разбиваются на **команды шаттлов**.

1.2. Каждая команда шаттла придумывает свою **эмблему** (оценивается эмблема в зависимости от ее качества исполнения в 500, 1 000 или 1 500 инфо-рублей).

1.3. Каждая команда шаттла придумывает **название и девиз команды** (оценивается название и девиз команды в зависимости от качества исполнения в 500, 1 000 или 1 500 инфо-рублей).

1.4. Каждой команде шаттлов выдается **бортовой журнал**.

1.5. Каждая команда выбирает ответственного за заполнение бортового журнала.

2. ***Проведение командной игры***

2.1. За расшифровку номера класса, в котором находится соответствующая орбитальная станция, участникам путешествия выдается 500 инфо-рублей (эта сумма будет разделена поровну между участниками команды).

2.2. За расшифровку научного руководителя орбитальной станции (с указанием метода расшифровки) участникам путешествия выдается 1000 инфо-рублей (эта сумма будет разделена поровну между участниками команды).

2.3. Каждый научный руководитель станции (учитель соответствующего предмета) выполняет определенные действия согласно инструкции (Приложение № 3) только в момент прибытия команды шаттла. В классе одновременно может находиться только 1 шаттл.

2.4. Заместитель командора (С. Д. Пименова) выполняет определенные действия согласно инструкции (Приложение № 4) только в момент прибытия команды шаттла. В кабинете одновременно может находиться только 1 шаттл.

2.5. Главный командор (А. В. Лебедев) выполняет определенные действия согласно инструкции (Приложение № 4) только в мо-

мент прибытия команды шаттла. В кабинете одновременно может находиться только 1 шаттл.

2.6. Все дополнительные инструкции по ходу выполнения миссии участники шаттлов могут получить в станции близ Солнца.

3. *Подведение итогов*

3.1. Полностью завершенная миссия оценивается в 10 000 инфо-рублей (эта сумма будет разделена поровну между участниками команды).

3.2. Каждому участнику полета выделяются дополнительные инфо-рубли в зависимости от степени вклада в результат миссии, но не более 5 000 инфо-рублей.

3.3. Лучшие отчеты о проделанной миссии награждаются сладкими призами.

3.4. Все участники путешествия получают наградные листы, победители получают дипломы и памятные призы».

Таким образом, можно утверждать, что междисциплинарные проекты принадлежат к различным типам: исследовательские, социальные, игровые (ролевые), практико-ориентированные. Междисциплинарная интеграция возможна во всем видовом многообразии проектов. Помимо междисциплинарной интеграции существует направленность на достижение надпредметных результатов: освоение духовно-нравственных, социальных ценностей, формирование гражданской позиции обучающихся.

3.6. Методические аспекты подготовки обучающихся к реализации междисциплинарных проектов

Проектная деятельность синтезирует в себе учебную, исследовательскую, организационную, коммуникативную, регулятивную, и потому нуждается в методической поддержке. Иногда для «запуска» междисциплинарного проекта необходимо провести подготовительную работу с учащимися, подготавливая их к разным аспектам будущей проектной работы.

Основные аспекты, требующие специального внимания педагога, – это постановка и решение проблемы, работа с информацией и общение учащихся (вернее, их командная работа).

Постановка проблемы, выбор темы междисциплинарного проекта, целеполагание

Для того чтобы помочь ученикам поставить проблему, можно проработать несколько ситуаций по следующему алгоритму:

1. Описать существующую в реальности ситуацию.
2. Определить свои потребности. Описать желаемую ситуацию.
3. Выделить противоречия между ними, сформулировать (для начала с помощью учителя) проблему.
4. Принять решение по выбору темы проекта.
5. Сформулировать цель проекта [23, с. 12].

Практика показывает, что даже описать реальную ситуацию ученикам бывает сложно. Поэтому используются специальные упражнения: дается информационное сообщение (приблизительно, страница текста) и предлагается задание кратко сформулировать ситуацию так, чтобы она была понятна другому человеку (*первый* тип заданий).

Второй тип заданий – наоборот, описать и обосновать идеальную (желаемую) ситуацию, исходя из неблагоприятной существующей. Приведем пример существующей ситуации из книги Н. А. Заграничной и И. Г. Добротиной «Проектная деятельность в школе: учимся работать индивидуально и в команде) [23]: «После школы вы посещаете занятия при МХТИ им. Д. И. Менделеева. Занятия начинаются в 16.00, а уроки по средам заканчиваются в 15.15. Без пробок до метро «Планерная» можно добраться за 15 – 20 мин, и вы вполне успеваете на занятия. Но обратная дорога попадает на час пик и может занять до 1,5 ч, поэтому время приготовления уроков смещается на поздний вечер».

Третий тип заданий – выделение значимых признаков описанной идеальной ситуации и проявлений этих признаков. Учащимся предлагается заполнить таблицу следующей формы:

ПРИЗНАК СИТУАЦИИ	ПРОЯВЛЕНИЕ ПРИЗНАКА

Четвертый тип заданий – выделение противоречия.

Предлагается заполнить таблицу, которая помогает поставить проблему.

СУЩЕСТВУЮЩАЯ СИТУАЦИЯ	ИДЕАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ

Пятый тип заданий – на основе выделенных противоречий сформулировать проблему, проанализировать, почему возникла проблема и разрешима ли она в имеющихся условиях.

В дневнике проекта заполняется рабочий лист «Проблема».

Следующим подготовительным шагом является постановка цели.

Для подготовки к целеполаганию предлагается описание реальной ситуации, идеальной ситуации и проблемы.

Для выделенной цели нужно спрогнозировать и записать:

- свидетельство достижения цели;
- способ убедиться, что цель достигнута;
- препятствия в достижении цели.

Далее следуют задания, помогающие сформулировать тему проекта. Тема формулируется на основании проблемы и цели. Она должна быть интересной для учащихся, содержащей в себе какую-то «изюминку»: остроумной, основанной на вопросе и пр.

Для подготовки к выбору и определению темы проекта тоже необходима предварительная тренировка. Тренировочные задания могут состоять в дополнении фраз и предложений:

1. Тема определяется…
2. Основания для выбора темы проекта…
3. В основе проекта лежит…
4. Мне интересно было бы выполнить проект в области…

В исследовательских проектах может присутствовать гипотеза-предположение. Обучающиеся знакомятся с двумя типами гипотез: описательными и объяснительными.

Задание для учащихся – прочитать описание реального проекта и выдвинуть к нему гипотезу.

После этих подготовительных упражнений ученики могут сформулировать гипотезу своего проекта и записать ее в Дневник проекта.

Способы решения проблемы

Первый этап работы – *постановка задач проекта*, так как задачи – это предполагаемые промежуточные результаты проекта. Задачи требуют определения необходимых ресурсов: временных, информационных, интеллектуальных, кадровых, организационных, материально-технических, финансовых.

Учащимся предлагается тренировочное задание: на примере проекта «Кока-Кола – польза или вред» определить ресурсы для решения задач (задачи предлагаются в готовом виде).

Задание приобретает следующий вид:

Задача 1. Определить химический состав продукта. Действия по решению задачи: найти информацию о способах исследования, подготовить реактивы и образцы продукта, определить время проведения исследования в школьной химической лаборатории.

Ресурсы…

Задача 2. Выяснить, в чем состоит польза или вред данного продукта для организма человека. Действия по выполнению задачи: найти нужную информацию и проанализировать ее, представив выводы в форме таблицы.

Ресурсы…

Задача 3. Провести анкетирование среди учеников школы, учителей, родителей. Действия по решению задачи: подготовить анкету (или несколько анкет для каждого «социального слоя» опрашиваемых), договориться с учителями и классным руководителем о времени проведения опроса на классном часе, родительском собрании, педсовете; провести анкетирование.

Ресурсы…

Задача 4. Подготовить выступление на итоговой конференции и информационное сообщение на сайте школы. Действия по решению задачи: написать доклад, подготовить презентацию, представить результаты проектной деятельности на проверку, подготовить раздаточный материал, подготовить и сдать материал для размещения на сайте школы.

Ресурсы…

После выполнения подготовительных работ можно спланировать задачи, действия, ресурсы по своему проекту и записать их в Дневнике проекта.

Второй этап – *планирование проекта*.

План проекта может быть представлен в форме таблицы:

ДЕЙСТВИЯ	РЕСУРСЫ	ВРЕМЯ

В результате получается график работы, которого нужно придерживаться ученику. Особенно актуально составление такого графика, когда работа выполняется коллективно.

Третий этап – *сбор информации*. Занимаясь этим видом деятельности, ученик учится работать с информацией, систематизируя ее каким-либо однородным способом: в виде копий, сканов, карточек со ссылками на источники.

Ученики должны видеть, как минимум, два источника информации: литература и те сведения, которые собраны самим учеником (результаты опросов, интервью и пр.). Сбор информации продолжается на протяжении всей проектной деятельности. Важно учить школьников сознательному и критическому обращению с источниками информации.

Четвертый этап – *отбор методов*. В любом проекте (даже творческом, социальном и т. п.) присутствует работа с информацией, а следовательно анализ источников по проблеме; моделирование объекта. Почти везде и всегда используется наблюдение. Экспериментальные и опросные методы не являются обязательными в проектной деятельности. Педагогу важно понимать, что проектная деятельность – одна из ведущих педагогических технологий для освоения различных методов исследования, поэтому проекты могут быть даже специально ориентированы именно на разные методы.

Пятый этап – *самооценка результатов проектной деятельности*. Здесь необходимо обратить внимание учащихся на отбор критериев и способов оценивания продуктов проектной деятельности.

Результаты тоже можно занести в таблицу:

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ	СПОСОБЫ ОЦЕНИВАНИЯ

Самооценивающая деятельность нуждается в планировании, результат ее можно представить так:

ТОЧКИ КОНТРОЛЯ (КОГДА?)	ОБЪЕКТ КОНТРОЛЯ (ЧТО?)	МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ (КАК?)

По возможности нужно обратить внимание на использование, практическое применение (продвижение) проектного продукта. В некоторых случаях составляют план продвижения проектного продукта (например, альтернативного школьного сайта).

Представление результатов работы

Представление проектного продукта может включать в себя письменный отчет, презентацию, выступление, предъявление продукта.

Презентация с выступлением – один из распространенных способов представления результатов проектной деятельности. Сама презентация может быть не только демонстрацией слайдов, но и выставкой, аукционом, демонстрацией моделей, пресс-конференцией, ролевой игрой, соревнованием, телепередачей, экскурсией. При всем разнообразии форм все виды презентации результатов требуют:

- соблюдения регламента;
- соблюдения норм публичного выступления;
- понимания цели презентации;
- учета интересов аудитории и ориентации на реакцию слушателей и зрителей;
- использования приемов, облегчающих восприятие информации (соотношение вербальных и невербальных средств, наглядные материалы, структура сообщения).

Традиционно выступление с презентацией включает в себя три этапа:

ЭТАП	ЗАДАЧИ
Вступление	Подготовить слушателей к восприятию темы. Завоевать внимание, вызвать любопытство.
Изложение главной темы (основная часть)	Поддержать интерес к теме, донести основную мысль.
Заключение (обобщение, подведение итогов)	Закрепить интерес к теме, осуществить и продемонстрировать самооценку.

При планировании презентации проектного продукта нужно:

– Учитывать интерес и подготовленность слушателей.

– Заранее определить ключевые моменты, которые нельзя ни выбросить, ни сократить; сделать акцент на этих моментах (их не должно быть много).

– Записать план и иметь полный текст выступления: конечно, лучше говорить свободно, пользуясь планом, но если «выбирать из двух зол», то лучше хорошо и выразительно читать, чем мямлить, подыскивать слова и тратить время слушателей на «спонтанное» выступление.

– Продумать использование наглядных средств.

– Продумать заключение, в котором должны присутствовать главные мысли, но должно появиться и нечто новое для подуставших слушателей.

– Прорепетировать выступление вместе с демонстрацией наглядных материалов; точно выверить время выступления.

– Продумать свой внешний вид.

В процессе подготовки к проектной деятельности можно использовать упражнения, в ходе выполнения которых школьник готовится выступить с сообщением на неожиданную для него тему. Такое упражнение можно провести в форме игры. Ученики делятся на несколько групп, и каждая группа получает свою тему выступления (вариант – каждый ученик вытягивает или выбирает свою тему). Группа или каждый ученик быстро составляют план выступления:

ПУНКТ ПЛАНА	СОДЕРЖАНИЕ	ПРИМЕРЫ	АРГУМЕНТЫ

Игровая ситуация предполагает, что тема является неожиданной для ученика. Однако она должна быть ему понятной и чем-то близкой, например: «Ученики нашей школы должны носить единую форму», «Нужно перейти на четырехдневную учебную неделю», «План вызовов учеников к доске для ответа должен быть известен заранее», «Нужно штрафовать за использование ненормативной лексики (за курение, шпаргалки и пр.)».

Ученики должны быстро подготовить презентацию и выступить по данной теме, защитив любой из вариантов ее интерпретации. Регламент выступления – 5 мин.

Второе задание предполагает работу по задаванию вопросов. Группа, слушая выступление других групп, вырабатывает вопросы:

- на уточнение…;
- на понимание…;
- в развитие темы…;
- уводящие от темы….

Выступающие должны отвечать на вопросы, для себя определяя их тип и проявляя уважение и интерес к собеседнику, сохранить и провести свою линию, не позволить увести себя в сторону от темы.

Более сложное задание – подготовить две или три разные презентации на одну тему с учетом возраста и (или) социального положения слушателей. Например, презентация о перспективах новой формы для учащихся младших классов, для своих одноклассников, для родителей.

При подготовке презентации своего продукта проектной деятельности нужно попытаться «предсказать» вопросы аудитории, задать вопросы самому себе.

Самооценка результатов проектной деятельности требует, во-первых, выявления новых для себя результатов (освоение новых действий и способов деятельности, преодоление затруднений), фиксации способов преодоления трудностей.

Оба эти аспекта можно тоже «отрепетировать», выполнив предварительно такие задания:

ШАГ (ДЕЙСТВИЕ)	НОВЫЕ ДЕЙСТВИЯ, ОСВОЕННЫЕ МНОЮ	ЗАТРУДНЕНИЯ	МОЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ

ТРУДНОСТИ	СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ

Работа с информацией

Работа с информацией включает ее «добывание», переработку, трансляцию.

Ученикам, которые должны научиться обрабатывать информацию, являющуюся результатом проектной деятельности, можно предложить следующие подготовительные упражнения:

1. Прочитать длинное предложение и переделать его в короткое, подчеркнув в нем главную информацию.
2. Прочитать заголовок и предположить, о чем пойдет речь в тексте.
3. Выделить ключевые слова в тексте.
4. Определить, какая информация является главной, а какая – второстепенной. Для этой работы можно использовать не только текст, но и график, схему, диаграмму.
5. Привести свои примеры к тексту.
6. Составить план текста и пересказать его, пользуясь планом.

Конечно, вся эта работа ведется и вне проектной деятельности. Однако практика показывает, что выполнение таких заданий вызывает серьезные трудности не только у школьников, но и у студентов; а неумение работать с информацией затрудняет не только саму презентацию, но и ход проектной деятельности.

Проектная работа в группе

Опросы школьников показывают, что они предпочитают групповую проектную деятельность индивидуальной. При этом приводятся следующие аргументы:

– Ученики стремятся комплексно изучить исследуемую проблему с разных точек зрения, а групповая работа позволяет охватить больший по объему материал и лучше его представить.

– В группе возникает большей идей, ситуаций обмена мнениями.

– Формируется возможность разделять обязанности между участниками, что сокращает объем работы, позволяет реализовать способности и таланты членов группы.

– Возникает возможность пообщаться: школьники лучше узнают одноклассников, возрастает интенсивность общения, появляется тема для разговоров.

– Наконец, групповую работу многие считают продуктивнее по принципу «Одна голова хорошо, а две лучше» [11].

Однако у групповой работы есть и недостатки, которые хорошо видны самим проектантам. Основные из них – социальная леность,

конформизм, огруппление мышления, неоптимальная самодостаточность, квазиактивность и деструктивный конфликт [11]. О. А. Гребенникова, исследовав значительный массив школьников – участников групповой проектной деятельности, пишет: «Намерение учащегося участвовать в групповом проекте может маскировать его нежелание заниматься проектной деятельностью либо стремление затратить минимум усилий для ее осуществления. Групповой проект, предусматривающий единое поощрение для всех участников (в виде отметки или сертификата), позволяет некоторым учащимся «спрятаться» в группе, избегая порицания, способствуя проявлению эффекта социальной лености – тенденции прилагать меньше усилий при групповой работе, нежели в случае индивидуальной ответственности. Подобная позиция приводит к перекладыванию ответственности на других участников проекта и пассивному участию в групповой деятельности, что в целом является рискованным для продуктивности группы и личностного развития каждого ее члена. По данным анкетирования учащихся, принимавших участие в создании групповых проектов, социальная леность характерна для 39 % участников проектных групп. В частности, учащиеся отмечают, что в групповом проекте «можно положиться на товарища», «я ленивый, а в проекте можно работать с отличниками», «в случае индивидуального проекта ответственность была бы больше». О проявлении социальной лености некоторых участников групповых проектов свидетельствуют также ответы членов группы, которые были «вынуждены выполнять практически весь проект в одиночку», например, «весь материал нашла и оформила сама, а оценки получили одинаковые», «некоторые в нашей группе ничего не делали» [Там же, с. 30].

В связи с этими проблемами необходимо очень тщательно подходить к формированию проектных групп. Рабочая группа проекта обычно состоит из двух-шести человек. Для того чтобы школьные приятели стали проектной группой, нужно проводить специальную работу.

Проектантам нужно освоить *правила* групповой деятельности:

– «Здесь и теперь» (не выносить свои эмоции за рамки происходящего, не припоминать старые обиды).

– Открытости (относится к процессу деятельности в проекте: необходимо рассказывать о том, что сделал каждый член группы, в

том числе – в чем он ошибся, что испортил, ибо скрытый недостаток впоследствии может «развалить» весь проект).

– Искренности: в максимально вежливой форме говорить о том, как действительно оцениваешь результаты его работы.

– Не давать лишних советов друг другу.

– Я-высказываний.

– Запрета на ярлыки и диагнозы.

– Личной ответственности.

– Котла (скороварки): не обсуждать проектную групповую деятельность на переменах, «в кулуарах», «парочками»; не рассказывать о происходящем в группе посторонним людям (при этом можно рассказывать о себе лично: о своем опыте, действиях) [23, с. 149].

Для того чтобы освоить эти правила, можно провести в группе работу по выбору трех самых важных правил: выбрать и объяснить, почему их надо соблюдать. Выбирая и комментируя три правила, ученики в результате поймут и освоят их все. Если же выступит несколько проектных групп, которые выберут немного разные правила, это еще лучше поддержит процесс их освоения.

Важно уметь распределить роли в проектной группе. Роли в группе зависят от типа проекта, от продукта проектной деятельности. Подходы к распределению ролей могут быть разными: можно учитывать личные качества учащихся, а можно иногда действовать и «от противного», например, назначить руководителем ученика, не отличающегося организаторскими способностями, с целью пробуждения в нем этих способностей.

Возможные роли в проектной группе:

- капитан (руководитель);
- координатор;
- секретарь;
- генератор идей;
- теоретик;
- оценщик;
- исследователь;
- практик;
- инициативный исполнитель.

В разных типах проектов может понадобиться реализация разных способов группового взаимодействия: «пирамида» (с одним признанным лидером), «весы» (с двумя лидерами, объединяющими вокруг себя равное количество членов команды или две подгруппы, имеющие сопоставимое значение в проекте), «звезда» (наличие нескольких лидеров в группе).

Распределение ответственности зависит не только от лидерских качеств и от степени сформированности внутригрупповых отношений, но и от задач, содержания проекта.

При освоении ролей в группе можно провести игру. Группа получает общую тему для обсуждения (например, «Школьная форма», «Курение», «Современное искусство» и др.). В группе проводится жеребьевка, участники вытаскивают карточки с названиями ролей («критик», «дипломат», «активист», «пессимист» и пр.). Участники не сообщают никому о полученных ролях. Далее в процессе обсуждения каждый должен провести линию, заданную полученной ролью.

Результатом всей этой подготовительной работы должно стать продуктивное обсуждение путей реализации группового проекта.

Причинами непродуктивной деятельности проектной группы могут стать:

- несимметричность ценностно-коммуникативных позиций участников проекта (разная степень доверия по отношению к себе и к другим);
- диффузия ответственности («размытость» индивидуального вклада участников);
- различная система ценностей членов проектной группы, определяющая их отношение к самому проекту, объекту проектной деятельности, ее процессу [11].

Все эти проблемы не являются сугубо проектными, но зато их преодоление дает результаты, связанные не только с проектной деятельностью. Умения принимать и выполнять общие решения, организовывать групповое взаимодействие, преодолевать разногласия, брать на себя ответственность очень помогают учащимся в образовательной деятельности в целом, поэтому «затраты» на проект (временные, трудовые и др.) «окупаются» рядом новых образовательных результатов: личностных, регулятивных, коммуникативных, предметных и метапредметных.

3.7. Междисциплинарная программа «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности»

В Федеральных государственных образовательных стандартах предусмотрено четыре междисциплинарные программы, одна из которых – «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности».

Введение этой программы означает, что междисциплинарное проектирование является не просто желательной, возможной, но обязательной образовательной технологией. Каждая школа разрабатывает свою программу «Основ учебно-исследовательской и проектной деятельности», ведет методическую работу по освоению проектной технологии, выявлению сходства и различия между учебно-исследовательской и проектной деятельностью, выделяет результаты, которые должны быть достигнуты обучающимися в каждом конкретном возрасте по освоению данной программы.

Программа включает в себя следующие разделы:

- пояснительную записку, включающую цели и задачи учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, перечень принципов организации образовательного процесса на учебно-исследовательской и проектной основе;
- описание основных направлений проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся;
- примерные формы организации учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся;
- планируемые результаты учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, включая формирование социальных компетенций;
- критерии оценки выполнения проектных и учебно-исследовательских работ.

Пояснительная записка содержит обоснование, в котором характеризуется нормативная база (ФГОС), понятия «учебное исследование» и «учебный проект», этапы работы над проектом, структура учебных исследований.

Формулировка цели программы соотносится со школьной концепцией, в ней выделяется ведущий смысл проектной и учебно-исследовательской деятельности, например, способствовать становлению индивидуальной образовательной траектории, формированию коллективистских отношений обучающихся через включение в про-

цесс учебно-исследовательской и проектной деятельности на уроках и в процессе внеурочной деятельности.

В программе излагается типология и виды проектов, выбранные коллективом данной школы. Например: информационный, исследовательский, творческий, социальный, прикладной, игровой, инновационный. Виды проектов по содержанию (монопредметные, метапредметные). Виды проектов по количеству участников (индивидуальный, парный, малогрупповой, групповой, коллективный, муниципальный, городской, всероссийский, международный, сетевой и т. д.).

Проектная деятельность характеризуется с теоретико-воспитательных позиций как технология организации сотрудничества, событийная технология. Приводятся типы ситуаций сотрудничества со сверстниками – с распределением функций, со взрослыми – с разделением функций, со сверстниками без разделения функций, конфликтного взаимодействия.

Характеризуются методы исследования, которые должны осваивать обучающиеся (теоретические и практические, соответствующие предметным областям: математические (абстракция, идеализация, доказательство и др.), естественно-научные (наблюдение, эксперимент, моделирование и пр.), социально-исторические (описание, опрос, сравнительное описание, интерпретация и т. п.).

Содержание, способы и формы организации учебно-исследовательской и проектной деятельности излагаются через сравнение этих двух видов деятельности, выявление общего и различного в них.

Результаты проектной и учебно-исследовательской деятельности – это не столько предметные результаты, сколько интеллектуальное, личностное развитие школьников, рост их компетентности в выбранной для исследования или проекта сфере, формирование умения сотрудничать в коллективе и самостоятельно работать, уяснение сущности творческой исследовательской и проектной работы, которая рассматривается как показатель эффективности проектной или исследовательской деятельности.

В программе осмысливаются особенности проектирования содержания образования:

– Поиск возможностей совершать свободные действия с изучаемым содержанием, подходить к нему с позиций вариативности.

– Поиск возможностей реализации небольших по объему проектов, не требующих больших временных затрат для приобретения опыта проектной деятельности.

– Соотнесение проектирования с ключевыми моментами учебного курса, с ведущими темами, что подчеркнет их значимость и создаст мотивацию к полноценной проектной деятельности.

– Реализация возможностей внеурочной деятельности при организации проектирования и учебно-исследовательских работ. Включение проектной деятельности в социальный контекст.

Планируемые результаты освоения программы «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности» дифференцируются по классам. Ведущим результатом является умение обучающегося к моменту завершения школьного образования действовать ответственно, инициативно, самостоятельно при решении учебных, практических, творческих задач.

Более конкретно планируемые результаты могут быть распределены таким образом. **Обучающийся по завершении обучения должен научиться:**

В начальной школе:

- решать различные проектные задачи.

В 5 – 6-х классах:

- называть тему и цель исследования;
- выдвигать гипотезы и предлагать способы их проверки;
- вести запись исследования;
- владеть разными способами получения и использования информации, простейшими способами ее отбора и обработки (таблицы, диаграммы);
- работать со справочной литературой;
- находить информацию в справочной литературе;
- извлекать информацию из любого источника в соответствии с поставленной задачей;
- использовать такие естественно-научные методы исследования, как наблюдение и эксперимент;
- использовать некоторые методы получения знаний, характерные для социальных и исторических наук: опросы, постановка проблемы;

- описывать приведенный опыт по предложенному плану;
- ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать языковые средства, адекватные обсуждаемой проблеме.

В 7 – 8-х классах:

- обнаруживать и формулировать учебную проблему, выбирать тему проекта (самостоятельно);
- составлять (индивидуально или в группе) план решения проблемы (выполнения проекта);
- сверять свои действия с целью и при необходимости исправлять ошибки самостоятельно;
- самостоятельно определять, какие знания необходимо приобрести для решения учебных межпредметных задач, ориентироваться в своей системе знаний и определять сферу своих жизненных интересов;
- уметь последовательно ставить вопросы для исследования поставленной проблемы и получения прогнозируемого результата;
- анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать понятия, выявлять причины и следствия явлений;
- представлять информацию в виде конспектов, таблиц, схем, графиков;
- уметь решать нестандартные задачи, алгоритмы которых не изучались;
- распространять полученные знания на большую совокупность объектов, т. е. находить и объяснять конкретные факты на основе теоретических обобщений;
- отстаивая свою точку зрения, приводить аргументы, подтверждая их фактами, в дискуссии уметь выдвинуть контраргументы, перефразировать свою мысль (владение механизмом эквивалентных замен);
- свободно пользоваться выработанными критериями оценки и самооценки, в ходе представления проекта давать оценку его результатам;
- сопоставлять, отбирать и проверять информацию, полученную из различных источников;
- понимать точку зрения другого (в том числе – автора);

• проводить наблюдения природных и общественных явлений, описывать и объяснять эти явления и события с использованием базового уровня содержания.

В 9-х классах:

• планировать и выполнять учебное исследование и учебный проект, используя оборудование, модели, методы и приёмы, адекватные исследуемой проблеме;

• выбирать и использовать методы, релевантные рассматриваемой проблеме;

• распознавать и ставить вопросы, ответы на которые могут быть получены путём научного исследования, отбирать адекватные методы исследования, формулировать вытекающие из исследования выводы;

• использовать такие математические методы и приёмы, как абстракция и идеализация, доказательство, доказательство от противного, доказательство по аналогии, опровержение, контрпример, индуктивные и дедуктивные рассуждения, построение и исполнение алгоритма;

• использовать такие естественно-научные методы и приёмы, как наблюдение, постановка проблемы, выдвижение «хорошей гипотезы», эксперимент, моделирование, использование математических моделей, теоретическое обоснование, установление границ применимости модели/теории;

• использовать некоторые методы получения знаний, характерные для социальных и исторических наук: постановка проблемы, опросы, описание, сравнительное историческое описание, объяснение, использование статистических данных, интерпретация фактов;

• ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать языковые средства, адекватные обсуждаемой проблеме;

• отличать факты от суждений, мнений и оценок, критически относиться к суждениям, мнениям, оценкам, реконструировать их основания;

• видеть и комментировать связь научного знания и ценностных установок, моральных суждений при получении, распространении и применении научного знания.

Программа включает в себя также описание оценивающих процедур: критериев оценивания, оценочных бланков.

Междисциплинарная программа «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности» интегрируется с тремя другими междисциплинарными программами и способствует их успешной реализации.

Вопросы для обсуждения

1. Каковы основные характеристики исследовательских междисциплинарных проектов?
2. Согласны ли Вы с позицией тех теоретиков педагогики, которые считают проектную и исследовательскую деятельность принципиально различными?
3. В чем особенности поисковых междисциплинарных проектов? Может ли в процессе проектной деятельности ученик сделать настоящее открытие?
4. Какова специфика междисциплинарных творческих проектов?
5. Как организовать междисциплинарный социальный проект?
6. Какова специфика игровых междисциплинарных проектов?
7. Какие проекты, с Вашей точки зрения, предпочтительнее: индивидуальные или групповые? Почему?
8. Нужно ли работать со школьниками над правильным оформлением библиографического списка, типологией литературных источников?
9. Нужно ли бороться с заимствованием материала для проектов из Интернета? Если нужно, то как?
10. Нужно ли бороться с помощью и вмешательством в проектную деятельность родителей? Приведите примеры благотворного влияния родителей на проект, позитивного воспитательного эффекта от взаимодействия в проектной деятельности обучающихся и родителей.
11. Можно ли предоставлять возможность учащимся самостоятельно оценивать проекты (ограничиваться самооценкой и взаимооценкой)? Если можно, то в каких случаях и как часто?
12. Считаете ли Вы, что презентация результатов проектной деятельности – самый важный и информативный ее элемент, свидетельствующий о самостоятельности, заинтересованности, эмоциональности участников?
13. Как организовать и оценить работу в проектной группе?

Глава 4. СТРУКТУРА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОЕКТА

4.1. Подготовка вопросов, направляющих проект

Разрабатывая междисциплинарный проект, учитель готовит основополагающий вопрос, проблемные и учебные вопросы, направляющие проектную деятельность обучающихся.

Формулировка основополагающего вопроса обладает наиболее ярко выраженным междисциплинарным потенциалом. Ответы на этот вопрос выявляют реальную, действительную образованность обучающихся в отличие от репродукции ими заученных ответов из учебников. Основополагающий вопрос связывает этапы и виды деятельности в проекте воедино. Если основополагающего вопроса нет (или он не принят, не понят, не отрефлексирован учеником), то не формируется и деятельность по целеполаганию в проекте. Ученик в этом случае выполняет ряд заданий и действий, которые в его представлении никак не связаны или слабо связаны между собой. Это ведет к игнорированию освоения ключевых терминов, идей, понятий, процессов, явлений. Иными словами, отсутствие основополагающего вопроса в учебной деятельности **ученика** (подчеркнем последнее слово, ибо, если основополагающий вопрос есть в методических разработках учителя, но не принят учеником, то можно считать, что этого вопроса нет), ведет к псевдопроекту-реферату, воспроизведению чужого материала (не обязательно теоретического).

Основополагающий вопрос – это наиболее общий вопрос, заключающий в себе идею проекта. Это вопрос высокого, философского уровня. Основополагающий вопрос может служить концептуальным ориентиром для большого междисциплинарного блока. Например, вопрос «Что значит современность в искусстве?» (Варианты: «Кого из великих деятелей искусства мы можем назвать нашими современниками и почему?», «О ком сказано “Великие наши современники”?») является основополагающим для междисциплинарного проекта, посвященного творчеству А. С. Пушкина и П. И. Чайковского (или, скажем, Л. Н. Толстого и С. С. Прокофьева). Этот вопрос имеет духовно-нравственный смысл, он указывает на необходимость осмыслить вневременность великих произведений искусства, тот факт, что вульгарные поделки в искусстве тут же устаревают и не поднимаются до уровня истинной современности, а великие худож-

ники идут впереди не только своей эпохи, но и будущих эпох, и по-настоящему становятся нашими современниками, помогая решать самые сложные вопросы сегодняшнего дня.

Основополагающие вопросы способствуют достижению надпредметных и метапредметных результатов обучения. Они ведут к развитию мышления обучающихся, предполагают сравнение, оценку, собственную интерпретацию, субъектную позицию. Основополагающие вопросы, как правило, не исчерпываются и не разрешаются в ходе проекта. Они служат арками для развития интереса к другим дисциплинам, проблемам человечества в целом, формируют целостную картину мира.

Именно основополагающие вопросы являются смыслообразующими в учебной деятельности школьников, так как они всегда несут в себе потенциал к пробуждению познавательной, творческой активности в целом.

Основополагающий вопрос может служить эпиграфом или «путеводной звездой» проекта. Необходимость его не означает, что он сразу будет понят и оценен учениками. Часто к основополагающему вопросу учитель ведет учеников через проблемные вопросы.

Проблемный вопрос предполагает учебное или ценностное (воспитательное) затруднение. Оно помогает поиску ответов на основополагающий вопрос. Например: «Что значит современное прочтение классики?», «Могут ли понять друг друга зрители, слушатели разных поколений?», «Современны ли проблемы, затронутые в произведении?». Проблемный вопрос способствует созданию проблемной ситуации. Некоторые вопросы, которые используются в междисциплинарных проектах, не проблемные, а диалоговые, так как предполагают возможность альтернативных, неоднозначных ответов.

Проблемные вопросы, в отличие от основополагающего, требуют весьма конкретной подготовленности обучающихся. Парадоксы, возможность вариантов движения к ответу опираются на базовые знания и умения, вне которых проблемный вопрос «повисает в воздухе». Проблемные вопросы могут иметь провокационный характер, приводить к опровержению гипотез обучающихся.

Учебные вопросы междисциплинарного проекта носят частный характер и помогают творчески, глубоко, субъектно решать проблемные вопросы проекта. Эти вопросы могут касаться конкретных законов и закономерностей, фактов, явлений, средств деятельности.

Например, «Каковы выразительные средства, к которым прибегают авторы?», «Какие композиционные приемы используют композитор и поэт (прозаик)?», «Есть ли связь между формой в музыке и в литературе?», «Современны ли данные художественные приемы сегодня? Были ли они изобретены рассматриваемыми авторами или пришли из предыдущих эпох?».

Учебные вопросы наиболее близки содержанию программы и учебника. Ответы на них диагностируют учебное продвижение обучающихся, освоение программы, овладение той базой, вне которой невозможны ни проблемные, ни диалоговые ситуации. Способность ответить на учебные вопросы предстает своеобразным «входным билетом» в проект, поэтому механизмы педагогической диагностики очень часто ориентированы именно на учебные вопросы. Создание банка необходимых и достаточных учебных вопросов, без которых междисциплинарный проект не будет осуществлен, – это отдельная педагогическая задача, требующая совместных усилий учителей-предметников. Важно не «переборщить» с количеством учебных вопросов: в противном случае «вход» в проект будет выглядеть промежуточным экзаменом из нескольких десятков вопросов, за которыми потеряются и интерес к проекту, и смысл проектной деятельности. Чтобы этого не произошло, следует делать учебные вопросы достаточно компактными, «рабочими», ответы на них служат инструментами для осуществления проекта.

Приведем пример вопросов, направляющих проект «Faites la fete!» (учитель французского и немецкого языков МБОУ СОШ № 2 г. Владимира Зякина Анна Викторовна).

Основополагающий вопрос

Что является радостью в жизни?

Проблемные вопросы

Зачем людям нужны праздники?

Учебные вопросы

Какие французские праздники ты знаешь?

Похожи ли они на праздники в России?

Любишь ли ты устраивать праздники?

Что значит для тебя «праздновать праздник»?

Что можно делать во время праздника?

Какой твой любимый праздник?

4.2. Подготовка визитной карточки проекта и публикации учителя

Визитная карточка – это краткое описание проекта. Её часто представляют в виде таблицы или плана. Примерный план:

– Описание проекта.
– Название темы проекта.
– Краткое содержание проекта.
– Предмет (предметы), класс (классы).
– Приблизительная продолжительность проекта.
– Основа проекта (образовательные стандарты).
– Дидактические цели и ожидаемые результаты обучения.
– Воспитательные цели.
– Развивающие цели.
– Ожидаемые результаты.
– Вопросы, направляющие проект (см. п. 4.1).
– План и график оценивания.
– Методы оценивания.
– Необходимые начальные знания, умения и навыки.
– Материалы для дифференцированного обучения (для одаренных учеников, учеников с проблемами в обучении, учеников, для которых русский язык не является родным).
– Материалы и ресурсы для проекта (оборудование, программное обеспечение, материалы на печатной основе, Интернет-ресурсы, другие ресурсы).

Визитная карточка междисциплинарного проекта часто готовится несколькими учителями, она – документ, согласующий и направляющий их деятельность. В визитной карточке наглядно продемонстрированы главные идеи проекта, его цели, ресурсы. Хотя визитная карточка создается, конечно, до «запуска» проекта, этот документ совершенствуется на протяжении всей проектной работы. Визитная карточка для многих учителей – самый сложный документ, так как в ней нужно обосновать выбор темы, целей, вопросов, реализовать системно-деятельностный подход.

Публикация учителя – это яркий буклет или презентация, представляющая основные идеи, принципы, деятельностные основы проекта. Буклет – художественное переосмысление визитной карточки. Он направлен на восприятие учеников или родителей. В буклете

кратко и ярко формулируют этапы проектной деятельности, предоставляют необходимую организационную информацию (например, график консультаций), продолжительность проекта, цели. Часто дается эпиграф, иллюстрации. Если публикация – электронная презентация, в ней часто используют анимацию.

4.3. Подготовка презентации учителя для выявления представлений и интересов учащихся

Эта презентация направлена на выявление представлений и интересов учащихся, которые будут участвовать в проектной деятельности. Например, в презентации проекта «Семантика фамилий» представлены вопросы «Откуда родом я?», «Как появилась Ваша фамилия?», «Хочешь узнать, кто твои предки, каково твое генеалогическое древо?».

Представление о будущем процессе познания и формирование познавательной активности обучающихся на основании выявления и развития их многосторонних, междисциплинарных интересов – ведущая задача организатора проекта. Для проектной деятельности большое значение имеет положение Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии ребенка. Не отрицая возрастных закономерностей развития, Л. С. Выготский, а в дальнейшем и его последователи, показали, что обучение при правильной его организации может и должно способствовать развитию. Для того чтобы обучение выполняло эту роль, его необходимо строить так, чтобы оно требовало участия тех форм мыслительной деятельности, которые у учащихся еще слабо развиты. Необходимо ориентироваться, согласно позиции Л. С. Выготского, на «зону ближайшего развития» ребенка, т. е. на те формы познавательной деятельности, которыми ученик еще не овладел, но способен овладеть при соответствующей организации учебного процесса. Это положение имеет большое значение не только для правильного понимания сущности активизации познавательной деятельности учащихся, но и для определения пути её осуществления. Первый шаг на этом пути – выявление имеющихся представлений (ориентация в зоне актуального развития обучающихся) и интересов обучающихся.

Определение уровней развитости познавательного интереса, формирование критериев сформированности этого интереса как педагогического феномена предпринимались в работах Т. И. Шамовой, Г. И. Щукиной, затем А. А. Вербицкого и др. Этими авторами вскрыта сущность познавательного интереса и активности как педагогического явления, выявлены их важнейшие компоненты, определено место в структуре социально активной личности.

А. А. Вербицкий писал, что, проявляя интерес и активность даже в простейших ситуациях, таких, например, как ситуация выбора из двух альтернатив, человек добивается реализации сознательно поставленных им самим или принятых извне, например, от учителя, целей. И если объективная ситуация препятствует достижению этих целей, субъект переструктурирует ее в мышлении и практическом действии, осуществляет интеллектуальную и практическую деятельность, преломляет внешнее через внутреннее. Следовательно, стремление повысить статус учащегося как субъекта обучения должно быть связано с позицией личности по отношению к цели учения, ситуации, в которой она может быть достигнута, и действиям, ведущим к ее достижению.

Междисциплинарная проектная деятельность сопряжена с формированием многообразных личностных отношений, способствующих включению ребенка в учебу. Важно не просто пробудить или зафиксировать внешний интерес обучающихся к явлению или процессу, но выявить его доминирующие компоненты. Традиционно рассматриваются следующие компоненты:

- мотивационный;
- содержательно-операционный;
- ценностно-волевой;
- оценочный.

Уровень сформированности каждого из компонентов оказывает влияние на ход и результаты междисциплинарного проекта.

В современных исследованиях [81] формирование интереса и познавательной активности рассматривается как самостоятельная задача, которая должна решаться в процессе обучения. Это обстоятельство обусловлено, прежде всего, максимальной ориентацией совре-

менного обучения на реализацию развивающего потенциала, состоящего в осуществлении планомерного интеллектуального развития школьников в процессе усвоения учебного материала. Воплощение обозначенных в ФГОС требований напрямую зависит от способов организации учебной деятельности и учебного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Важнейшее значение имеет вопрос об уровнях, критериях и показателях интереса, познавательной активности учащихся. В психолого-педагогической литературе нет единого, общепринятого подхода к классификации уровней познавательной активности. Три уровня познавательной активности выделяла Г. И. Щукина: репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительный, творческий.

Учителю необходимо выявить уровень сформированности познавательного интереса и представлений учащихся:

1-й уровень – воспроизводящий;

2-й уровень – интерпретирующий;

3-й уровень – творческий.

Воспроизводящий уровень – низкий. Он отличается стремлением учащихся понять, запомнить и воспроизвести содержание осваиваемого образования по образцу. Для проектной деятельности, тем более междисциплинарной, такой уровень явно недостаточен. Однако в процессе проектной деятельности интерес может формироваться и преобразовываться. Важно, чтобы в презентации и других методических материалах учителя содержались средства, способствующие диагностике этого уровня.

Интерпретирующий уровень – средний. Он характеризуется стремлением обучающегося к осмысленному освоению материала; для него характерно стремление проникнуть в сущность явлений, познать связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. В презентации и диагностирующих средствах учителя должны быть вопросы, задания, стимулирующие интерпретаторскую деятельность обучающегося. Для начала проектной деятельности этот уровень можно признать хорошим и достаточным.

Творческий уровень – высокий. Он характеризуется интересом и стремлением не только глубоко проникнуть в сущность явлений, но и найти для этой цели новый способ действия. Далеко не всегда можно рассчитывать на то, чтобы ученики уже в начале междисциплинарной проектной деятельности демонстрировали творческий уровень познавательного интереса. Показатели проявления творческого уровня:

- оригинальность мышления;
- отход от шаблонов;
- критичность по отношению к себе и другим;
- внутренняя потребность в решении учебных познавательных задач.

Диагностика сформированных представлений обучающихся об объекте проектной деятельности не всегда может быть идентифицирована с результатами предметных диагностик. Объект междисциплинарного проектирования может напрямую не совпадать ни с одной из предметных сфер.

В целом данный аспект подготовки междисциплинароного проекта обычно носит преимущественно мотивационный, а не диагностический характер. Хотя это не совсем правильно (проект должен опираться на объективную базу реальных образовательных достижений обучающихся), такое доминирование в образовательной практике, вероятно, имеет смысл.

Важно обратить внимание педагогов на то, что ученикам бывает интересно познакомиться в этой презентации именно с результатами диагностики: например, ответив на вопросы теста или анкеты, ученики стремятся узнать, каков был процент ответивших так же (или иначе) в другом классе, в прошлом году… Каково мнение о данном объекте их одноклассников, параллели классов.

В любом случае данная презентация не должна дублировать визитную карточку учителя; в ней должен быть акцент на исследовательскую, диагностическую деятельность, представлены результаты предварительного оценивания «фронта работ», сил и возможностей проектантов.

4.4. Анализ примеров продуктов проектной деятельности учащихся. Формирующее и итоговое оценивание. Сопровождение и поддержка проектной деятельности. Работа с ресурсной базой проекта. Оформление ссылок на ресурсы

Оценивание результатов проектной деятельности обучающихся – довольно сложная задача, так как результаты этой деятельности не унифицированы, обладают ярко выраженной самостоятельностью.

Для того чтобы выработать систему оценивания проектных работ, педагогу или группе педагогов, организующих междисциплинарный проект, нужно ответить на такие вопросы:

– Предполагается ли учет самооценки проектантов, включение самооценки проектных групп в общую оценку проекта?

– Предполагается ли присуждение призовых мест или номинаций (тогда нужно придумать их названия)?

– Для междисциплинарного проекта важным является вопрос: предполагается ли оценивание по предметным секциям (т. е. внутренняя предметная дифференциация результатов проекта) или оценка идет «единым списком», в целом?

Для организации оценивания нужно сформировать компетентное жюри.

Проблемой в варианте «наградного» оценивания (с местами и призами) может оказаться тот факт, что все участвовали, но не все получили места и номинации. В этом случае необходимо огласить рейтинговые оценки всех представленных продуктов проектной деятельности.

Критерии оценивания формируются по принципу оптимальности (не более 7 – 10 критериев), а также доступности для учащихся данного возраста и степени подготовленности.

Критерии обязательно должны быть таковы, чтобы оценивалась не только презентация, но проект в целом. Удачная защита, конечно, важна, но она не должна решать судьбу всей проектной деятельности.

Критерии объявляются перед началом работы, они должны быть доступны для учеников.

Ориентировочно критерии могут быть такими:

1. Самостоятельность работы учеников.
2. Актуальность темы.
3. Глубина и полнота раскрытия темы.

4. Качество выполнения продукта проектной деятельности.

5. Оригинальность.

6. Презентация: ее художественные достоинства, артистизм, выразительность выступления.

7. Убедительность ответов на вопросы.

Критериями могут также стать:

1. Проявление менеджерских умений (умения планировать, принимать решения, грамотно использовать ресурсы).

2. Проявление навыков самоанализа.

3. Проявление и совершенствование коммуникативных умений.

4. Проявление презентационных умений, которых раньше не было у проектанта (группы).

Сложности оценивания проектной деятельности связаны с многообразием ее результатов. Попытки классификации продуктов проектной деятельности обучающихся сегодня являются отдельной дидактической задачей. Для решения этой задачи идет довольно активное накопление материала. Можно найти длинные списки возможных вариантов продуктов проектной деятельности.

Продукты проектной деятельности можно условно разделить на внешние и внутренние. С одной стороны, результаты проекта, в отличие от результатов других образовательных технологий, всегда бывают осязаемыми, достаточно конкретными, завершенными и, желательно, материально, социально полезными. С другой стороны – результаты любой образовательной деятельности (в том числе и междисциплинарного проектирования) – это, прежде всего, внутренние результаты.

В внешним продуктам междисциплинарных проектов могут принадлежать:

- веб-сайт;
- данные социологического опроса с анализом;
- атлас;
- карта;
- бизнес-план;
- видеофильм;
- видеоклип;
- электронная газета;
- кинофильм;
- электронный журнал;
- законопроект;
- коллекция;
- дизайн-макет;
- модель;
- литературное произведение;
- музыкальное произведение;
- спектакль;
- костюм;
- выставка;

- обучающая программа;
- мультимедийная игра;
- прогноз;
- путеводитель;
- сборник иллюстраций;
- анимационный фильм;
- справочник;
- словарь;
- фотоальбом;
- статья;
- техническое изделие;
- произведение декоративно-прикладного искусства;
- кулинарное изделие и пр.

Как видим, перечислить все возможные продукты проектной деятельности фактически не представляется возможным. Понятно, что критерии их оценивания очень различны. Общим для междисциплинарных проектов является лишь то, что в оценивании должны участвовать квалифицированные эксперты из тех областей знания, искусства, техники, к которым причастен проект.

Внутренние продукты проектной деятельности обучающихся можно классифицировать по способностям:

- вербально-лингвистические;
- логико-математические;
- визуально-пространственные;
- моторно-двигательные;
- коммуникативные;
- художественные;
- натуралистические;
- психологические.

Можно классифицировать внутренние продукты по результатам обучения: предметные, метапредметные и личностные; по сформированности универсальных учебных действий.

Важно оценивать результаты междисциплинарной проектной деятельности справедливо, но не формализованно. Многогранность проектной деятельности очень затрудняет формализацию ее результатов и попытки предъявить объективированные требования и критерии к проектной работе. Часто в этом случае педагоги прибегают к рейтинговому оцениванию, начисляя за каждый аспект проектной работы определенное число баллов. Конечно, и этот механизм не всегда удобен: педагог, который вместо того чтобы смотреть ученический спектакль или мультфильм, вынужден лихорадочно вносить в таблицу баллы по всем пунктам критериев, выглядит не только несчастным, но и смешным. Но представление таких критериев может быть необходимым хотя бы для того, чтобы сами ученики в процессе выполнения проектов могли на них ориентироваться.

Одна из наиболее удобных таблиц для оценивания проекта приводится ниже.

Критерии оценивания школьного междисциплинарного проекта

ЭТАП РАБОТЫ НАД ПРОЕКТОМ	КРИТЕРИЙ	ХАРАКТЕРИСТИКА КРИТЕРИЯ
Подготовительный	Актуальность	Необходимость и обоснованность выбора темы проекта в настоящее время, возможность разрешения противоречий, преодоления каких-либо практических трудностей или неудобств
Планирование	Осведомленность	Комплексное использование источников и литературы по проблеме, свободное владение материалом, сформированность ресурсной базы
Междисциплинарная проектная деятельность	Компетентность	Соотношение изученного и представленного в проекте материала, грамотность, хороший вкус
	Самостоятельность	Выполнение деятельности самостоятельно учащимися, проявление коммуникативных качеств
Результаты	Значимость	Возможность применения
	Системность	Выделение обобщенного способа действия, умение его применять в конкретных задачах
	Структурированность	Системные связи в проекте, логика его выполнения
	Интегративность	Единство проектной работы при яркой выраженности ее междисциплинарного характера
	Креативность	Новые идеи и решения
Представление продукта проектной деятельности	Презентабельность (публичное представление)	Формы представления результата проектной работы (доклад, презентация, постер, фильм, макет, реферат и др.), которые имеют общую цель, согласованные методы и способы деятельности, достигающие единого результата. Наглядное представление хода исследования и его результатов в совместном решении проблемы авторами проекта
	Коммуникативность	Способность авторов проекта четко, стилистически грамотно и тезисно изложить этапы и результаты своей деятельности
	Апробация	Распространение результатов и продуктов проектной деятельности или рождение нового проектного замысла, связанного с результатами предыдущего проекта

Проекты оцениваются по десятибалльной шкале.

Разумеется, этот способ оценивания не единственный или обязательный. Речь идет лишь о том, что учитель при подготовке междисциплинарного проекта должен определить критерии, способы оценивания, баллы, в которых будет оцениваться работа, и представить все это в портфолио проекта.

Таким образом, мы видим, что многообразие вариантов проектной деятельности предоставляет большую свободу педагогам, использующим данную педагогическую технологию. В реальной педагогической деятельности далеко не все проекты имеют отрефлексированное оформленное портфолио. Однако сам факт существования данной схемы проекта, сформированность определенных традиций в этой области требуют от учителей освоения технологии оформления портфолио проекта, которое является еще и важным средством обобщения педагогического опыта, обмена педагогическими наработками.

Вопросы для обсуждения

1. Помогает ли Вам в Вашей практической деятельности визитная карточка проекта?
2. Трудно ли сформулировать вопросы, направляющие проект? На какие вопросы легче и охотнее отвечают ученики?
3. Как Вы оцениваете результаты проектной деятельности? Пользуетесь ли таблицами и рейтинговой системой?
4. Как Вы понимаете смысл подготовки презентации учителя для выявления интересов и представлений учащихся?

Часть II. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО КУРСУ «МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПРОЕКТЫ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ»

Практическое занятие № 1
Историко-педагогические аспекты реализации междисциплинарных проектов

Цель. Осуществить анализ сложившихся подходов к интерпретации метода проектов в истории педагогики и образования. Выявить особенности осмысления педагогического наследия деятелей свободного воспитания социальной педагогики XX века применительно к проектной образовательной технологии.

Вопросы и задания

1. Метод проектов в педагогике США.
2. Метод проектов в педагогической деятельности С. Т. Шацкого.
3. Можно ли назвать деятельность Л. Н. Толстого в Яснополянской школе проектной деятельностью?
4. Можно ли назвать проектом школьный поход в Нилову Пустынь Сергея Александровича Рачинского?
5. Сравните дидактические характеристики метода проектов и коллективного творческого дела (И. П. Иванов). В чем Вы видите общность и различия?

Список рекомендуемой литературы

1. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – URL: http://www.kommunarstvo.ru/index.html?/biblioteka/bibivaent.html (дата обращения: 14.05.2017).

2. Метод проектов : сб. науч. тр. – Минск : БГУ, 2003. – 240 с. – URL: http://charko.narod.ru/tekst/met_pr/metod_of_projects.pdf (дата обращения: 16.05.2018).

3. Пеньковских, Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике / Е. А. Пеньковских. – URL: http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd (дата обращения: 16.05.2018).

4. Полат, Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат. – URL: https://docs.google.com/document/d/13xOCJ50yaEkIzYq (дата обращения: 16.05.2018).

5. Рачинский, С. А. Школьный поход в Нилову Пустынь / С. А. Рачинский. – URL: http://az.lib.ru/r/rachinskij_s_a/text_1887_shkolny_pohod_oldorfo.shtml (дата обращения: 16.05.2018).

6. Толстой, Л. Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы. Любое издание.

Практическое занятие № 2
Междисциплинарные проекты в педагогике прагматизма (У. Килпатрик, Дж. Дьюи)

Цель. Выявить изначальные классические характеристики проектной технологии, сформировавшиеся в начале XX века в педагогике США, и сопоставить их с современным пониманием проектной технологии в общеобразовательной школе.

Вопросы и задания

1. Характеристика педагогики прагматизма (Дж. Дьюи). Непригодность традиционных педагогических технологий для реализации идей педагогики прагматизма.

2. Развитие идей Дж. Дьюи в деятельности его последователей. Педагогическое наследие У. Килпатрика.

3. Статья «Метод проектов» У. Килпатрика. Определение и описание проекта в этой статье.

4. Междисциплинарный характер проектов в педагогике США начала XX века. Возможности межпредметных связей.

Список рекомендуемой литературы

1. Килпатрик, У. Метод проектов / У. Килпатрик. – Л., 1925.

2. Морозова, М. М. Метод проектов в истории отечественной и зарубежной педагогики / М. М. Морозова // Интеграция образования. –

2007. – № 3 – 4. – С. 36 – 41. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-v-istorii-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-pedagogiki (дата обращения: 04.04.2018).

3. Рогачева, Е. Ю. Нереализованная мечта Джона Дьюи / Е. Ю. Рогачева // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – URL: http://www.pmedu.ru/ (дата обращения: 02.03.2018).

4. Рогачева, Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст / Е. Ю. Рогачева. – Владимир, 2005. – 33 с.

5. Томина, Е. Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность / Е. Ф. Томина // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2. – С. 360 – 366. – URL: http://vestnik.osu.ru/2011_2/62.pdf (дата обращения: 02.03.2018).

Практическое занятие № 3
Междисциплинарные проекты в отечественной педагогике начала XX века

Цель. Выявить специфику реализации метода проектов в отечественной истории образования, обсудить направления междисциплинарных связей в проектной деятельности отечественных педагогов начала XX века.

Вопросы и задания

1. Опыт С. Т. Шацкого в клубах «Сетлемент» по реализации идей проектной деятельности.

2. Деятельность С. Т. Шацкого и педагогов Первой Опытной станции Наркомпроса. Междисциплинарные проекты в рамках этой деятельности.

3. Метод проектов в Единой трудовой школе.

4. Теория педагогики 1920-х годов о междисциплинарных связях и методе проектов.

5. Подготовьте доклад и презентацию на тему «Междисциплинарное взаимодействие и проектная деятельность в школе 1920-х годов» или «Междисциплинарное взаимодействие и проектная деятельность: опыт…идеи…» (В. Н. Сорока-Росинский, А. С. Макаренко (театр), П. П. Блонский, Н. К. Крупская и др.)

Список рекомендуемой литературы

1. Крупская, Н. К. Метод проектов в Америке. Любое издание.

2. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма. Любое издание.

3. Основные принципы Единой трудовой школы. 1918 год. – URL: http://jorigami.ru/NewDoc/Lunacharskiy_AV_Main_principels_of_united_labour_School.htm (дата обращения: 17.02.2018).

4. Пантелеев, Л. Собрание сочинений. В 4 т. Т. 2. Республика ШКИД ; Шкидовские рассказы ; Рассказы для маленьких / Л. Пантелеев. – Л. : Детская литература, 1970.

Республика ШКИД / Л. Пантелеев. – URL: http://www.respublika-shkid.ru/book/read_respublika_shkid/chapter_1/ (дата обращения: 10.05.2018).

5. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / С. Т. Шацкий. – М., 1980.

6. Щулепникова, Е. И. Почему в 1920-е годы не преподавали историю? / Е. И. Щулепникова // Преподавание истории в школе : электрон. журн. – URL: http://pish.ru/blog/articles/articles2014/3238 (дата обращения: 20.05.2018).

Практическое занятие № 4
Идея междисциплинарных связей в теории и практике педагогов-новаторов второй половины XX века

Цель. Выявить характеристики и направления развития идеи междисциплинарных связей в творчестве педагогов-новаторов второй половины XX века.

Вопросы и задания

1. Междисциплинарные, межпредметные связи в педагогической деятельности В. А. Сухомлинского.

2. Взаимодействие разных предметов, урочной и внеурочной деятельности в начальной школе: по книгам Ш. А. Амонашвили.

3. Взаимодействие изобразительного искусства и труда (технологии): Б. М. Неменский, И. П. Волков.

4. Интеграция искусств в программе Д. Б. Кабалевского.

5. Взаимодействие искусств на уроке литературы (Е. Н. Ильин).

6. Подготовьте презентацию «Междисциплинарные связи в творчестве педагога-новатора …» по своему предмету.

Список рекомендуемой литературы

1. Афанасьева, А. Б. Метаметодика и ее реализация при освоении школьниками этнокультуры / А. Б. Афанасьева. – URL: http://www.pedagogika-cultura.ru/po-rubrikam-3/osvoenie-detmi-narodnoj-kultury/afanaseva-a-b-metametodika-i-ee-realizatsiya-pri-osvoenii-shkolnikami-etnokultury (дата обращения: 14.09.2018).

2. Иохвидов, В. В. Вклад педагога-экспериментатора Е. Н. Ильина в повышение эффективности урока в свете идей педагогики сотрудничества / В. В. Иохвидов. – URL: http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1613-2012-03-21-17-30-36 (дата обращения: 14.09.2018).

3. Копылова, Н. А. Современный взгляд на педагогику сотрудничества и реализацию ее идей в практической деятельности образовательных учреждений / Н. А. Копылова // Известия РГПУ. – 2007. Вып. 45. – Т. 19. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-vzglyad-na-pedagogiku-sotrudnichestva-i-realizatsiyu-ee-idey-v-prakticheskoy-deyatelnosti-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy (дата обращения: 14.09.2018).

4. Неменский, Б. М. Изобразительное искусство и художественный труд. 1 – 4 классы / Б. М. Неменский. – URL: http://refdb.ru/look/1537670.html (дата обращения: 14.09.2018).

5. Неменский, Б. М. Материалы курса «Особенности обучения школьников по программе Б. М. Неменского «Изобразительное искусство и художественный труд». Лекции 5 – 8 / Б. М. Неменский, И. Б. Полякова, Т. Б. Сапожникова. – М. : Первое сентября, 2007. – 136 с. – URL: http://kindiz.narod.ru/statii/urok.pdf (дата обращения: 14.09.2017).

6. Педагогика Е. Ильина. – URL: http://ps.1september.ru/article.php?ID=200005501 (дата обращения: 14.09.2018).

7. Соколова, Ю. Интеграция предметов художественно-эстетического цикла в современной школе как педагогическая проблема / Ю. Соколова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – URL: www.science-education.ru/113-11011 (дата обращения: 22.09.2018).

Практическое занятие № 5
Типология проектов. Возможности междисциплинарной интеграции в разных типах проектов

Цель. Ознакомиться с типологией образовательных проектов; выявить возможности осуществления междисциплинарных связей в разных типах проектов. Выявить возможности, мотивы, задачи, средства реализации межпредметных связей и интеграции в образовании.

Вопросы и задания

1. Типология проектов: подходы различных авторов.
2. Принципы интеграции образования.
3. Теоретико-методологические основы интеграции в образовании.
4. Классификация межпредметных связей.
5. Формы и средства реализации межпредметных связей в преподавании общеобразовательных дисциплин.

Список рекомендуемой литературы

1. Афанасьева, И. А. Реализация межпредметных связей как одно из направлений повышения качества образования / И. А. Афанасьева. – URL: http://festival.1september.ru/articles/527712/ (дата обращения: 05.12.2018).

2. Данилюк, А. Я. Три принципа интеграции образования / А. Я. Данилюк. – URL: http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html (дата обращения: 09.01.2018).

3. Данилюк, А. Я. Теоретико-методологические основы интеграции в образовании : автореф. дис. …канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 1997. – URL: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-teoretiko-metodologicheskie-osnovy-integratsii-v-obrazovanii (дата обращения: 18.09.2018).

4. Метод проектов в школе // Лицейское и гимназическое образование. – Вып. 4. – URL: http://muk21-konkovo.narod.ru/UPK-WEB/proj_2loci1103.htm (дата обращения: 09.01.2018).

5. Муромцева, О. В. Использование межпредметных связей во внеучебной деятельности по эстетическому воспитанию младших школьников / О. В. Муромцева // Педагогика искусства. – 2007. – № 1. – URL: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2007/muromtseva_7-04-2007.htm (дата обращения: 10.11.2018).

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М., 2000.

7. Переверзев, Л. Проектный подход и требования к учителю / Л. Переверзев // Школа и производство. – 2002. – № 1. – С. 14 – 16.

8. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2, 3. – URL: http://schools.keldysh.ru/labmro/lib/polat3.htm (дата обращения: 18.09.2018).

9. Ракитская, Н. Н. Учебный проект. История создания книги / Н. Н. Ракитская. – URL: http://wiki.iteach.ru/index.php (дата обращения: 12.12.2018).

10. Швандерова, А. Р. Формы и средства реализации межпредметных связей в преподавании общеобразовательных дисциплин / А. Р. Швандерова // Наука и образование. – 2012. – Ноябрь. – URL: http://journal-nio.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1931&Itemid=111 (дата обращения: 03.04.2018).

Практическое занятие № 6
Междисциплинарные исследовательские проекты

Цель. Выявить специфику междисциплинарных исследовательских проектов в школьном образовании.

Вопросы и задания

1. Понятие «исследовательская деятельность» в обучении.
2. Сходство и различия между проектной и исследовательской деятельностью.
3. Структура исследования в междисциплинарном проекте.
4. Методологический аппарат учебного исследования.
5. Источники исследования в междисциплинарной проектной деятельности.

Список рекомендуемой литературы

1. Белова, Т. Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании / Т. Г. Белова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 76 (2). – С. 30 – 35.

2. Гузеев, В. В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В. В. Гузеев. – М. : Школьные технологии, 2004. – 128 с.

3. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М. : Академия, 2005. – 288 с.

4. Краля, Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : учеб.-метод. пособие / под ред. Ю. П. Дубенского. – Омск : ОмГУ, 2005. – 59 с.

5. Лушников, И. Д. Проектная и учебно-исследовательская деятельность в образовательных организациях дополнительного образования : метод. рекомендации / И. Д. Лушников, Е. Ю. Ногтева. – Вологда : ВИРО, 2013. – 48 с.

6. Макотрова, Г. В. Использование сети Интернет в познавательной деятельности старшеклассников: культурологический подход : монография / Г. В. Макотрова. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 312 с. – URL: http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976518599.html (дата обращения: 18.09.2018).

7. Метод проектов : сб. науч. тр. Сер. «Современные технологии университетского образования». Вып. 2 / Ю. Олькерс [и др.] ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : Белорусский гос. университет, 2003. – 240 с.

8. Савенков, А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А. И. Савенков // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 1. – С. 22 – 32.

9. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога : монография / Н. П. Несговорова [и др.]. – Курган : Изд-во КГУ, 2013. – 316 с.

10. Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении : учеб. пособие / Н. Ф. Яковлева. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 144 с. – URL: http://www.studentlibrary.ru/doc/ISBN9785976518957-SCN0013/000.html?SSr=4501337b5a061e4b6570569 (дата обращения: 04.02.2018).

Практическое занятие № 7
Междисциплинарные художественно-творческие проекты

Цель. Выявить возможности школьного театра и театрализованной деятельности в интеграции содержания школьных предметов и в достижении метапредметных результатов.

Вопросы и задания

1. Театр и театрализованная деятельность в истории отечественной педагогики и образования:

а) театральные постановки в закрытых учебных заведениях XVIII – XIX вв.;

б) Н. И. Пирогов о школьном театре;

в) театр в педагогической системе А. С. Макаренко.

2. Виды театра (драматический, кукольный, оперный и пр.) и их педагогические возможности.

3. Классификация и педагогические возможности методов обучения и воспитания, основанных на драматизации, использовании элементов театра, на постановке театральных спектаклей.

4. Кукольный театр и его педагогические возможности в деле реализации междисциплинарных проектов и достижения метапредметных результатов.

Список рекомендуемой литературы

1. Гребенкин, А. Театральная педагогика вчера и сегодня / А. Гребенкин. – URL: http://www.theater111.ru/science03.php (дата обращения: 18.09.2017).

2. Ершова, А. П. Театральные подмостки школьной дидактики / А. П. Ершова, В. М. Букатов. – URL: http://biblioteka.teatr-obraz.ru/node/6107 (дата обращения: 18.09.2017).

3. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма. Любое издание.

4. Медведева, И. Я. Лекарство – кукольный театр / И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова. – М. : Никея, 2009.

5. Надолинская, Т. В. Игры-драматизации на уроках музыки в начальной школе / Т. В. Надолинская. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 232 с.

6. Пирогов, Н. И. Быть и казаться. – URL: http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/st017.shtml (дата обращения: 18.09.2017).

7. Слатвицкая, О. В. Игра-драматизация – средство развития воображения детей старшего дошкольного возраста / О. В. Слатвицкая. – URL: http://festival.1september.ru/articles/417258/ (дата обращения: 18.09.2017).

Практическое занятие № 8
Междисциплинарные социальные и практико-ориентированные проекты

Цель. Выявить возможности и необходимые этапы проведения социального междисциплинарного проекта.

План

1. Специфика междисциплинарного проекта.
2. Изучение общественного мнения и определение актуальной социальной проблемы.
3. Привлечение участников и общественности для решения данного социального проекта.
4. Определение целей и содержания проекта.
5. Определение необходимых ресурсов и составление бюджета.
6. Разработка системы оценки проекта.
7. Формирование общественного мнения. Поиск деловых партнеров. Составление предложений по проекту.
8. Проведение официальных переговоров. Получение необходимых ресурсов.
9. Проведение плановых мероприятий.

Список рекомендуемой литературы

1. Яковлева, Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении : учеб. пособие / Н. Ф. Яковлева. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 144 с. – URL: http://www.studentlibrary.ru/doc/ISBN9785976518957-SCN0013/000.html?SSr=4501337b5a061e4b6570569 (дата обращения: 15.01.2018).

2. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – URL: http://pedlib.ru/Books/3/0212/3_0212-1.shtml (дата обращения: 02.03.2018).

3. Социальный проект. – URL: http://school2.edu-kolomna.ru/teacher/klass_ruk/87.html (дата обращения: 18.10.2017).

Практическое занятие № 9
Междисциплинарные игровые проекты

Цель. Выявить возможности игры при организации междисциплинарной проектной деятельности.

План

1. Игра, игровая деятельность. Ее возможности при организации проекта.
2. Виды игровых проектов.
3. Ролевая игра. Ролевые междисциплинарные проекты.
4. Междисциплинарные квест-проекты.

Список рекомендуемой литературы

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский. – СПб. : Питер, 2001. – 512 с.

2. Газман, О. С. О понятии детской игры: игра в педагогическом процессе / О. С. Газман. – Новосибирск, 1989. – 450 с.

3. Кирьянова, М. П. Ролево-игровой проект как инструмент реализации системно-деятельностного подхода в обучении младших школьников иностранному языку / М. П. Кирьянова. – URL: http://festival.1september.ru/articles/649621/ (дата обращения: 17.09.2018).

4. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – URL: http://pedlib.ru/Books/3/0212/3_0212-1.shtml (дата обращения: 12.03.2019).

5. Курганова, Е. Б. Игровой аспект в современном рекламном тексте : дис. … канд. филол. наук : 10.01.10 / Курганова Елена Борисовна. – Воронеж, 2004. – 209 с.

6. Морхат, Ю. В. Метод проектов в современном образовательном пространстве / Ю. В. Морхат. – URL: https://www.scienceforum.ru/2013/pdf/3329.pdf (дата обращения: 16.09.2018).

7. Муравьева, Г. Е. Проектирование технологий обучения : учеб. пособие для студентов и преподавателей педагогических вузов, слушателей и преподавателей курсов повышения квалификации учителей / Г. Е. Муравьева. – Иваново : ИПКиППК, 2001. – 124 с.

8. Никитина, Е. М. Ролевая игра на уроке английского языка / Е. М. Никитина. – URL: http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2012/08/05/rolevaya-igra-na-uroke-angliyskogo (дата обращения: 16.09.2018).

9. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

10. Шмаков, С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М. : Новая школа, 2004. – 560 с.

11. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд., стер. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 340 с.

Практическое занятие № 10
Структура междисциплинарного проекта

Цель. Обсудить и осмыслить варианты структурирования междисциплинарных проектов.

Вопросы и задания

1. Каковы структурные элементы, выстраиваемые учителем в процессе подготовки междисциплинарного проекта?

2. Различается ли структура междисциплинарных проектов в зависимости от их типов и продолжительности?

3. Какую подготовительную работу Вы проводите при подготовке междисциплинарного проекта?

4. Разработайте структуру междисциплинарного проекта.

Список рекомендуемой литературы

1. Рекомендации по подготовке портфолио проекта. – URL: http://project-st.blogspot.com/p/blog-page_5892.html (дата обращения: 13.02.2018).

2. Проекты Wiki-Владимир для педагогов. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

3. Wiki-Владимир. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

Практическое занятие № 11
Подготовка вопросов, направляющих проект

Цель. Выявить различия между типами вопросов, направляющих междисциплинарный проект. Научиться формулировать основополагающие, проблемные и учебные вопросы, направляющие проект.

Вопросы и задания

1. Каковы функции основополагающего вопроса, направляющего проект?

2. Как сформулировать проблемные вопросы междисциплинарного проекта?

3. Что такое учебные вопросы междисциплинарного проекта?

4. Разработайте три типа вопросов к междисциплинарному проекту: основополагающий, проблемный и учебные.

Список рекомендуемой литературы

1. Рекомендации по подготовке портфолио проекта. – URL: http://project-st.blogspot.com/p/blog-page_5892.html (дата обращения: 13.02.2018).

2. Проекты Wiki-Владимир для педагогов. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

3. Wiki-Владимир. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

Практическое занятие № 12
Подготовка визитной карточки проекта и публикации учителя

Цель. Приобрести опыт подготовки визитной карточки междисциплинарного проекта и публикации учителя.

Вопросы и задания

1. Что такое визитная карточка междисциплинарного проекта? Как она помогает организовать проектную деятельность?
2. Зачем нужна публикация учителя? Как ее осуществить?
3. Разработайте визитную карточку и публикацию учителя к своему междисциплинарному проекту.

Список рекомендуемой литературы

1. Рекомендации по подготовке портфолио проекта. – URL: http://project-st.blogspot.com/p/blog-page_5892.html (дата обращения: 13.02.2018).

2. Проекты Wiki-Владимир для педагогов. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

3. Wiki-Владимир. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

Практическое занятие № 13
Подготовка презентации учителя для выявления представлений и интересов учащихся

Цель. Сформировать опыт подготовки презентации учителя в процессе реализации междисциплинарного проекта

Вопросы и задания

1. Какие функции при организации проектной деятельности выполняет презентация учителя?
2. Как результаты выявления представлений и интересов учащихся могут повлиять на ход и результаты междисциплинарной проектной деятельности?
3. Разработайте презентацию учителя для своего междисциплинарного проекта.

Список рекомендуемой литературы

1. Рекомендации по подготовке портфолио проекта. – URL: http://project-st.blogspot.com/p/blog-page_5892.html (дата обращения: 13.02.2018).
2. Проекты Wiki-Владимир для педагогов. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).
3. Wiki-Владимир. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

Практическое занятие № 14
Анализ примеров продуктов проектной деятельности учащихся

Цель. Совершенствовать способы анализа продуктов междисциплинарной проектной деятельности учащихся.

Вопросы и задания

1. Каковы требования к продуктам проектной деятельности учащихся?
2. Каковы критерии оценивания междисциплинарной проектной деятельности учащихся?
3. Проведите анализ продуктов проектной деятельности учащихся (на примере своего междисциплинарного проекта).

Список рекомендуемой литературы

1. Рекомендации по подготовке портфолио проекта. – URL: http://project-st.blogspot.com/p/blog-page_5892.html (дата обращения: 13.02.2018).

2. Проекты Wiki-Владимир для педагогов. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

3. Wiki-Владимир. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

Практическое занятие № 15
Формирующее и итоговое оценивание в процессе междисциплинарной проектной деятельности

Цель. Развести функции и технологию формирующего и итогового оценивания в процессе междисциплинарной проектной деятельности.

Вопросы и задания

1. Что такое формирующее оценивание? Как оно осуществляется в процессе междисциплинарной проектной деятельности?
2. Что такое итоговое оценивание? Как оно осуществляется в процессе междисциплинарной проектной деятельности?
3. Приведите примеры формирующего и итогового оценивания в процессе междисциплинарной проектной деятельности (на примере своего междисциплинарного проекта).

Список рекомендуемой литературы

1. Рекомендации по подготовке портфолио проекта. – URL: http://project-st.blogspot.com/p/blog-page_5892.html (дата обращения: 13.02.2018).

2. Проекты Wiki-Владимир для педагогов. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

3. Wiki-Владимир. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

Практическое занятие № 16
Сопровождение и поддержка проектной деятельности

Цель. Отрефлексировать механизмы осуществления сопровождения и поддержки проектной деятельности учащихся.

Вопросы и задания

1. Как осуществляется сопровождение проектной деятельности?
2. Какие субъекты образовательного процесса могут участвовать в процессе сопровождения и поддержки междисциплинарной проектной деятельности?
3. Каковы механизмы поддержки проектной деятельности учащихся?
4. Разработайте способы осуществления сопровождения и поддержки междисциплинарной проектной деятельности учащихся.

Список рекомендуемой литературы

1. Рекомендации по подготовке портфолио проекта. – URL: http://project-st.blogspot.com/p/blog-page_5892.html (дата обращения: 13.02.2018).
2. Проекты Wiki-Владимир для педагогов. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).
3. Wiki-Владимир. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

Практическое занятие № 17
Работа с ресурсной базой проекта. Оформление ссылок на ресурсы

Цель. Освоить способы и правила оформления ссылок на ресурсы междисциплинарного проекта.

Вопросы и задания

1. Что такое ресурсная база проекта? Какие бывают ресурсы?
2. Каковы правила оформления ссылок на ресурсы?
3. Оформите ссылки на ресурсы Вашего междисциплинарного проекта.

Список рекомендуемой литературы

1. Рекомендации по подготовке портфолио проекта. – URL: http://project-st.blogspot.com/p/blog-page_5892.html (дата обращения: 13.02.2018).

2. Проекты Wiki-Владимир для педагогов. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

3. Wiki-Владимир. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

Практическое занятие № 18
Защита междисциплинарных проектов

Цель. Представить и защитить свой междисциплинарный проект.

Задания

1. Представить доклад с презентацией о своем междисциплинарном проекте, проведенном в школе.
2. Доказать междисциплинарный характер проекта.
3. Проанализировать ход и результаты проекта.
4. Ответить на вопросы слушателей.

Список рекомендуемой литературы

1. Рекомендации по подготовке портфолио проекта. – URL: http://project-st.blogspot.com/p/blog-page_5892.html (дата обращения: 13.02.2018).

2. Проекты Wiki-Владимир для педагогов. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

1. Wiki-Владимир. – URL: http://wiki.vladimir.i-edu.ru/index.php?title (дата обращения: 13.02.2018).

Часть III. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Оценочные средства

По курсу «Междисциплинарные проекты в школьном образовании» предусматриваются следующие формы контроля знаний: рейтинговый контроль, зачет, защита курсовой работы, экзамен.

Рейтинговый контроль знаний студентов осуществляется в форме тестов (творческих работ) по завершению изучения тем, предусмотренных планом изучения курса.

Оценка знаний самостоятельной работы студентов в течение семестра производится преподавателем по результатам выполнения заданий. Итоговый контроль проводится в форме экзамена по окончании курса с учетом результатов рейтинг-контроля.

Допускается начисление магистранту дополнительных баллов («бонусов») за общую активность при изучении курса, поведение, подготовку реферата, выступление на конференции и т. д.

Практические задания для самостоятельной работы

3-й семестр

Подготовить презентацию

1. Исследовательские междисциплинарные проекты в общеобразовательной школе.
2. Социальные междисциплинарные проекты в общеобразовательной школе.
3. Художественные междисциплинарные проекты в общеобразовательной школе.
4. Медиа-проекты: междисциплинарный потенциал.

5. Коллективные междисциплинарные проекты: особенности психолого-педагогического взаимодействия учащихся.

6. Учитель как субъект руководства междисциплинарным проектом.

7. Реализация метапредметных учебных действий в междисциплинарных проектах.

8. Междисциплинарные проекты в педагогическом коллективе: особенности организации профессионального общения между учителями-предметниками.

4-й семестр

Разработать междисциплинарный проект (для общеобразовательной школы)

План

1. Автор проекта.

2. Тема проекта (указать, какие междисциплинарные связи осуществляются в проекте).

3. Предмет и класс.

4. Краткая аннотация проекта.

5. Вопросы, направляющие проект.

5.1. Основополагающий вопрос.

5.2. Проблемные вопросы.

5.3. Учебные вопросы.

6. План проведения проекта.

7. Визитная карточка проекта.

8. Публикация учителя.

9. Презентация, подготовленная учителем для выявления представлений и интересов учащихся.

10. Пример продукта проектной деятельности учащихся.

11. Материалы по формирующему и итоговому оцениванию.

12. Материалы по сопровождению и поддержке проектной деятельности.

13. Полезные ресурсы.

3-й семестр
Рейтинг-контроль № 1

Выбрать правильный вариант

1. Метод проектов как педагогическая технология сложился:

а) в XVII веке (Я. А. Коменский);

б) в отечественной педагогике XIX века (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой);

в) в начале XX века;

г) в 1990-е годы.

2. Выражение «проект – это от души выполненный замысел» принадлежит:

а) С. А. Рачинскому;

б) У. Килпатрику;

в) С. Френе;

г) П. Ф. Каптереву.

3. В России метод проектов известен:

а) с 1905 года (С. Т. Шацкий);

б) с 1922 года (Н. К. Крупская);

в) с 1990 года (Е. С. Полат);

г) с 1869 года (К. Д. Ушинский).

4. В нашей стране метод проектов:

а) впервые был применен в постперестроечный период (1990-е годы);

б) внедрялся в 1920-е годы и был запрещен в 1931 г.;

в) непрерывно применялся в учебной и внеурочной деятельности в течение XX в.;

г) не был известен в России до XXI века.

5. Междисциплинарные проекты:

а) предполагают интеграцию различных предметных сфер;

б) ориентированы исключительно на достижение метапредметных результатов;

в) призваны компенсировать отсутствие некоторых дисциплин в школьном образовании;

г) предполагают объединение усилий учащихся, «специализирующихся» в определенных предметных сферах.

Рейтинг-контроль № 2

Примерные темы творческих заданий

1. Универсальные учебные действия и возможности их формирования в междисциплинарных проектах.
2. Разновозрастные группы и их возможности в реализации междисциплинарных проектов.
3. Коррекционно-педагогические возможности междисциплинарных проектов.
4. Здоровьесберегающий потенциал междисциплинарных проектов.
5. Профессиональная ориентация в ходе реализации междисциплинарных проектов.
6. Воспитательный потенциал междисциплинарных проектов.
7. Формирование исследовательской культуры школьников в ходе выполнения междисциплинарных проектов.

Рейтинг-контроль № 3

Примерные темы творческих заданий (доклад с презентацией, статья)

1. Принципы интеграции образования.
2. Классификация межпредметных связей.
3. Формы и средства реализации межпредметных связей в преподавании общеобразовательных дисциплин.
4. Метод проектов в педагогике США.
5. Метод проектов в отечественной педагогике XX века.
6. Сравните дидактические характеристики метода проектов и коллективного творческого дела (И. П. Иванов). В чем Вы видите общность и различия?
7. Кукольный театр и его педагогические возможности в деле реализации междисциплинарных проектов и достижения метапредметных результатов.

4-й семестр

Рейтинг-контроль № 1

Представить и защитить структуру своего междисциплинарного проекта, вопросы, направляющие проект, визитную карточку проекта и публикацию учителя.

Рейтинг-контроль № 2

Представить и защитить презентацию, подготовленную учителем, для выявления представлений и интересов учащихся и примеры продуктов проектной деятельности учащихся.

Рейтинг-контроль № 3

Представить и обосновать материалы по формирующему и итоговому оцениванию, по сопровождению и поддержке проектной деятельности.

Защитить свой междисциплинарный проект.

Вопросы к зачету

1. Понятие проекта и проектной деятельности.
2. История формирования проектной образовательной технологии. Педагогика прагматизма и ее влияние на становление проектной технологии.
3. Проектная деятельность в педагогической системе С. Т. Шацкого.
4. Метод проектов в Единой трудовой школе (советская школа 1920-х годов).
5. Междисциплинарные связи в деятельности педагогов-новаторов 1970 – 1990-х гг.
6. Типология проектов.
7. Междисциплинарные исследовательские проекты.
8. Междисциплинарные художественные проекты.
9. Междисциплинарные игровые проекты.
10. Междисциплинарные социальные и практико-ориентированные проекты.

Вопросы к экзамену

1. Реализация метапредметных результатов образования в междисциплинарной проектной деятельности.

2. Духовно-нравственное воспитание личности в процессе осуществления междисциплинарной проектной деятельности.

3. Урок и внеучебная деятельность в современной школе. Их возможности для осуществления междисциплинарных проектов.

4. Междисциплинарная проектная деятельность с позиций реализации профессионального стандарта педагога.

5. Взаимодействие учебной и внеурочной деятельности в процессе реализации междисциплинарных проектов.

6. Возможности интеграции основного и дополнительного образования в условиях реализации междисциплинарных проектов.

7. Диагностика результатов междисциплинарной проектной деятельности в школе. Подготовка и применение материалов для оценивания проектов учащихся.

8. Проектная деятельность ученика (1 – 4 кл.).

9. Проектная деятельность ученика (5 – 6 кл.).

10. Проектная деятельность ученика (7 – 9 кл.).

11. Проектная деятельность ученика (10 – 11 кл.).

12. Возможности школы полного дня при реализации проектной деятельности.

13. Междисциплинарные проекты в процессе образования одаренных детей.

14. Междисциплинарные проекты, реализуемые в разновозрастных группах учащихся.

15. Идея междисциплинарных связей в теории и практике педагогов-новаторов второй половины XX века.

16. Специфика взаимодействия школы с различными учреждениями, организациями в рамках реализации социальных проектов.

17. Исследовательские междисциплинарные проекты.

18. Практико-ориентированные, трудовые проекты. Их интеграционный характер.

19. Интеграционный характер игровой деятельности. Виды игр и их возможности для реализации проектной деятельности. Деловые, ролевые игры-проекты.

Примерная тематика курсовых работ

1. Воспитательный потенциал и смысл метапредметных результатов образования.
2. Духовно-нравственное воспитание личности в процессе осуществления междисциплинарной проектной деятельности.
3. Роль внеучебной деятельности в процессе осуществления междисциплинарных проектов.
4. Компетентностный подход как методологическая основа проектной деятельности в школе.
5. Профессиональный стандарт педагога как меняющаяся и совершенствующаяся система. Проектная деятельность с позиции реализации профессионального стандарта педагога.
6. Взаимодействие учебной и внеурочной деятельности в процессе реализации междисциплинарных проектов.
7. Возможности интеграции основного и дополнительного образования в условиях реализации междисциплинарных проектов.
8. Диагностика результатов проектной деятельности в школе.
9. Исследовательская работа ученика. Исследовательские междисциплинарные проекты.
10. Возможности школы полного дня при реализации проектной деятельности.
11. Проекты в процессе образования одаренных детей.
12. Проектная деятельность при реализации инклюзивного образования.
13. Междисциплинарные проекты, реализуемые в разновозрастных группах учащихся.
14. Идея междисциплинарных связей в теории и практике педагогов-новаторов второй половины XX века.
15. Движение педагогов-новаторов как «Ренессанс» педагогической инноватики начала XX века и как методологическая основа современной школьной проектной деятельности.
16. Возможности детских и юношеских организаций при выполнении междисциплинарных проектов.
17. Специфика взаимодействия школы с различными учреждениями, организациями в рамках реализации социальных проектов.

18. Практико-ориентированные, трудовые проекты. Их интеграционный характер.

19. Интеграционный характер игровой деятельности. Виды игр и их возможности для реализации проектной деятельности. Деловые, ролевые игры-проекты.

20. Приключенческие проекты. Их специфика.

Краткие требования к содержанию и оформлению курсовой работы по дисциплине «Междисциплинарные проекты в школьном образовании»

Курсовая работа – самостоятельная учебно-исследовательская работа, которую магистрант осуществляет с помощью научного руководителя.

Курсовая работа включает в себя введение, основную часть, как правило, состоящую из двух (иногда трех) глав, заключение, список использованных источников, приложения.

Во **введении** описываются актуальность темы курсовой работы, степень ее исследованности (кратко перечисляются авторы, работавшие по данной теме или по близкой тематике, и их основные идеи).

Во введении содержится методологический аппарат исследования. Кроме актуальности и степени исследованности он включает в себя: объект, предмет, цель, задачи, методологические и теоретические основы, методы исследования, базу исследования, его источники, структуру работы.

Объект исследования – это целостное явление или процесс (как правило, образовательный процесс), в рамках которого выделяется проблема исследования.

Предмет исследования – конкретный аспект, часть, сторона объекта, которая обусловливает выбор темы и цели.

Цель исследования – предполагаемый теоретический и практический результат (по формулировке часто близкий предмету исследования).

Задачи исследования могут соответствовать его главам и параграфам, а могут отражать этапы работы.

В курсовой работе желательно присутствие **гипотезы** – предположения, которое подтверждается (реже – опровергается) в процессе исследования.

Теоретико-методологические основы исследования включают в себя краткое перечисление идей, научных подходов, принципов, на которые опирался автор (это перечисление дается с указанием имен классиков педагогики, выработавших данные принципы, идеи и подходы).

Методы исследования делятся на теоретические и практические (эмпирические). Во введении перечисляются методы, использованные в этой работе (например, анализ литературы по проблеме исследования, обобщение и систематизация выводов и результатов; анкетирование, тестирование, эксперимент и пр.).

База исследования – образовательное учреждение, в котором осуществлялась практическая деятельность (например, МАОУ СОШ № 25 г. Владимира).

Структура работы – перечисление ее основных элементов («Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (54 названия), трех таблиц, пяти приложений»).

Введение может включать в себя научную новизну, если таковая имеется, а также практическую значимость работы.

Объем введения – около трех страниц.

Первая глава – теоретическая. Она состоит из двух-трех параграфов, в которых излагаются научные основы исследования. В ней автор демонстрирует проработанность литературы по проблеме (монографий, статей в периодической печати, учебных пособий и пр.). Объем первой главы – около 20 страниц.

Вторая глава содержит описание практической деятельности автора курсовой работы. В ней излагается сам ход деятельности (например, ход междисциплинарного проекта), а также диагностика результатов этой деятельности (анализируются результаты анкетирования, тестирования, экспериментальной деятельности, приводятся таблицы, диаграммы). По объему глава вторая должна быть сопоставима с первой главой.

Каждый параграф и каждая глава завершаются промежуточными выводами, которые помогают сформулировать итоговые выводы – заключение.

Заключение содержит выводы по всей работе. В заключении автор показывает, что все задачи курсовой работы решены, гипотеза подтвердилась (или была опровергнута). Объем заключения – две-три страницы.

Список использованной литературы оформляется согласно требованиям ГОСТ 7.1. − 2003 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

Приложения обязательно имеют названия и нумеруются. Например: «Приложение № 1. Пример проектной работы учащегося 7 “А” класса Александра А.». Приложения могут включать в себя таблицы, фотографии, сочинения, диаграммы и пр. Объем их не ограничен.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В 2018 году исполняется 100 лет методу проектов. Конечно, о дате рождения можно спорить, но наиболее широко распространённой её версией считается выход в свет в 1918 году работы У. Х. Килпатрика (William Heard Kilpatrick) под названием «The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process». В широкий научный оборот включена только первая часть названия. Полное же название труда У. Х. Килпатрика, как видим, звучит либо как «Метод проектов. Использование целеполагания в образовательной деятельности», либо как «Метод проектов. Применение целенаправленного акта (действия) в процессе образования». (Понятие «образование», а не «обучение» при переводе мы используем потому, что оно является наиболее широким, включающим и обучение и воспитание). Автор выносит в название работы её главный смысл: с помощью метода проектов формируются не столько отдельные бытовые, трудовые навыки, не столько даже навыки коммуникации, социальной адаптации, применения на практике изученного материала, сколько умение (или, как понятнее нашим современникам, регулятивное универсальное учебное действие) ставить перед собой образовательную цель и достигать её.

Видели ли именно этот смысл метода проектов советские педагоги, обратившиеся к педагогической теории и опыту США в 1920-е годы? Таков ли смысл проектной деятельности в школе сегодня? Почему фактически каждое употребление словосочетания «метод проектов» в трудах отечественных педагогов 1920-х годов сопровождается отсылкой к американской педагогике (как будто метод проектов никак не мог прижиться не только в отечественной образовательной практике, а даже и в языке педагогов-марксистов рассматриваемого периода)?

Метод проектов в настоящее время широко исследуется в истории педагогики, в теоретических и практико-ориентированных трудах. Но как раз чрезмерное расширение понятия «проект», «проектная

деятельность» создаёт трудности и в осмыслении этого феномена (иногда встаёт вопрос: что не есть проект в образовательной деятельности?), и в классификациях, и в практической реализации проектной технологии.

Метод проектов в педагогике США начала XX века воплощал в себе реформаторскую идею педоцентристского образования без принуждения. При этом он едва ли не терял собственно педагогическое значение «метода», ибо если ребёнок действует только самостоятельно, основываясь на собственных представлениях о цели, перспективах и средствах своего делания, то о методе обучения или воспитания говорить вообще не приходится.

В теории У. Килпатрика главным элементом является вовсе не само делание и не практический продукт (результат), а целеполагание и внутренняя мотивация к деятельности. Основной конфликт современного ему образовательного процесса Килпатрик видел в том, что даже хорошо созданные учебные проблемы часто остаются проблемами учителя и не становятся проблемами ученика. Ответ на вопрос, как привести ученика к сознательному мотивированному целеполаганию, имеет скорее отрицательный ответ: к нему нельзя привести насильно, принудительно.

Американский опыт демонстрирует изначальную интегративность проектной деятельности, нацеленность метода проектов на интересы и мотивы ребёнка, борьбу с рутинерством, скукой, однообразием школьной жизни. Вместе с тем этот опыт демонстрирует ограниченность возможностей метода проектов, тесную связь его с педоцентризмом и прагматизмом в педагогике.

Приоритет педагогики США в деле разработки и обоснования метода проектов оспаривается историками отечественной педагогики. Педагоги России разрабатывали идеи, близкие к методу проектов с начала XX века. Наиболее близкими к методу проектов и обосновывающей его концепции педоцентризма были педагогические наработки и опыт С. Т. Шацкого и его коллег. В данный период С. Т. Шацкий явно разделял идеи свободного воспитания, а также активно изучал

зарубежный опыт, в том числе опыт Сетлементов и опыт педагогов-педоцентристов. В 1905 году, параллельно с Дж. Дьюи, который на протяжении всего периода педагогической деятельности С. Т. Шацкого был его коллегой-оппонентом, С. Т. Шацкий с группой сотрудников начал внедрять метод проектов в образовательный процесс. Акцентом в интерпретации метода проектов была опора не столько на мотивы и желания ребёнка, сколько на его реальный, причем надежно диагностированный, подтвержденный педагогическими исследованиями опыт.

В управленческом плане внедрение метода проектов тесно связано с именем Н. К. Крупской. В её трудах метод проектов не абсолютизировался, но принимался. Это было связано с тем, что Крупская особое внимание обращала на работу с социальной средой, населением, повышением общей культуры; иными словами, ведущей здесь была просветительская и даже пропагандистская деятельность, для которой вполне подходил метод проектов. Кроме того, Н. К. Крупская подчеркивала роль труда в образовании, а метод проектов очень соответствовал идеям «Трудовой школы».

Одним из разработчиков «советского варианта» метода проектов был Е. Г. Кагаров. Кроме опоры на интересы детей, творчества и самостоятельности он подчеркнул такую значимую характеристику детских проектов, как копирование тем из взрослой жизни, что явно сближает проектную деятельность с игровой.

В педагогических трудах А. П. Пинкевича дан содержательный анализ целевых заданий или проектов на основании классификации Э. Коллингса. Главное в этой классификации – проведение идеи связи школы с жизнью, интересами детей.

Ориентируясь на американский опыт, отечественные педагоги до некоторой степени дистанцировались от него на протяжении всего периода внедрения метода проектов. Они все время называли метод проектов американским. Яснее всего это сделал М. М. Рубинштейн, который специально подчеркнул американский национальный характер метода проектов в разделе «Метод и народность» главы «Метод,

его определители и понятие» в книге «Основы общей методики». Мы подчеркиваем эту мысль в связи с тем, что в настоящее время также наблюдается явный перекос в сторону организаторских, внешних признаков реформирования школьного образования (ИКТ, преобразование школьного пространства) в ущерб собственно обучению, освоению базового содержания образования.

Согласно идеям советских педагогов, занимавших социологизаторские позиции (В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина, Б. В. Игнатьев), основным содержанием школьных проектов должны были стать общественно-полезные дела, способствующие строительству социализма. Не случайно именно в их трудах наблюдается абсолютизация метода проектов, возложение на него миссии реформирования школы в целом. В свете такой постановки вопроса методы обучения классифицировались особым образом, так, что выстраивалась не система рядоположенных методов, из которых учитель выбирает нужный и адекватный данному содержанию и педагогическим условиям, а некая генетическая классификация по принципу «от старых – к новым» или даже «от плохих – к хорошим». Конечно, данная интерпретация может быть несколько натянутой, но такая мысль явно присутствует в некоторых педагогических трудах. Так, профессор Б. В. Игнатьев выделил книжно-словесный, предметный (наглядный) методы обучения, затем эвристический, исследовательский и метод проектов. Он писал, что развитие метода в школе шло от догматического к наглядному, далее – к эвристическому методу, затем перешло к исследовательскому методу и методу проектов. Справедливости ради надо подчеркнуть, что Б. В. Игнатьев считал каждый последующий метод не отрицанием, а снятием предыдущего: предшествующий метод частично входил в последующие. Уже в определение метода проектов стала входить целевая установка на процесс не только и не просто труда, а социалистического переустройства. От такой трактовки было совсем недалеко до теории «отмирания школы» В. Н. Шульгина, который, как известно, считал само существование школы промежуточным вариантом в процессе все более активного включения детей с раннего возраста в практику социалистического строительства.

В. Н. Шульгин писал о том, что основные черты метода проектов – трудовой, активный, напористый подход к решению поставленных задач, способность добиваться результатов в тех условиях, в которые поставлены учащиеся, соединение теории с практикой, творчество, оценка результата его практическим воплощением. Такие акценты прямо свидетельствуют о том, что образовательные результаты, которые нельзя немедленно применить на практике и улучшить с помощью них окружающую жизнь, не нужны или, по меньшей мере, не очень актуальны. Нельзя, впрочем, не увидеть и того, что В. Н. Шульгин считал для учеников полезным видеть, выбирать нужное дело (очень важный шаг в разработке ключевых идей проектной методики), реализовывать наилучшие пути для избранного дела.

Б. В. Игнатьев подчеркнул такие безусловно важные черты проектной деятельности, как включение предполагаемого проекта в общий план работы, коллективная деятельность учащихся, возможность самостоятельного отбора тем проектов, планирования проектов. Наконец, он справедливо подчеркнул одно из ведущих качеств проекта – завершенность, умение доводить дела до конца и получать результат, а также инструментальность (навыки формируются не в отрыве от жизни, а как инструменты для выполнения задуманного дела-проекта).

Критика метода проектов в 1930-е годы во многом диагностировала доминирование организаторской деятельности над освоением содержания образования: «Новые методы школьной работы, введенные программами ГУСа, потребовали от учителя большого упорного труда. Понятно, что в практике массовой школы выявились серьезные трудности и противоречия, частью обусловленные неподготовленностью учителя, частью вытекающие из некоторых ошибочных положений программ ГУСа. То, что программы ГУСа придавали главное значение методу овладения знаниями в ущерб систематичности и последовательности в обучении, приводило нередко к обеднению и выхолащиванию содержания знаний, пренебрежению по отношению к основам наук» [69, с. 113].

Примерно к таким же выводам пришли в результате дискуссии и представители Российского Зарубежья – педагоги, изгнанные из СССР в 1920-е годы. Хотя их нельзя заподозрить в «подпевании» советскому «педагогическому генералитету», они тоже осторожно отнеслись к методу проектов. Новые методы, в том числе метод проектов, признавались одним из средств, причем нуждающимся в системном применении в соответствии с другими нововведениями.

Междисциплинарность метода проектов поддерживалась тем, что едва ли не большинство проектов вообще связывалось не с предметами, а с общественной деятельностью. В результате возник интересный феномен, довольно резко отделивший советский метод проектов от американского: у американцев метод проектов был дидактическим, а в СССР становился воспитательным по преимуществу. Более того, успешность работы школы начинала измеряться успешностью проектов в экономическом отношении. В. Н. Шульгин, директор Института методов школьной работы, писал, что результаты работы по методу проектов должны измеряться не только образовательно-воспитательным эффектом, но и степенью разрешения той хозяйственной, политической, культурно-просветительской работы, которую в порядке выполнения промфинплана культурное учреждение взяло на себя.

К началу 1930-х годов активное и нарочитое внедрение метода проектов и комплексной системы обучения привело к отрицанию предметной дифференциации.

В 1990-е годы метод проектов был возрожден в отечественной педагогике и стал активно применяться. Особенно активно был задействован именно его междисциплинарный потенциал.

Сегодня трудно представить школу вне процесса реализации многочисленных монопредметных и междисциплинарных проектов. Проектная деятельность привлекает педагогов своим ярко выраженным социальным звучанием, практической ориентированностью, столь важной в современной экономической и социальной ситуации.

Вместе с тем большинство характеристик проектной технологии сохраняется на протяжении второго века: диалог с классиками начала XX века может серьезно обогатить современных учителей и дать новую жизнь методу проектов.

Подготовка междисциплинарного проекта – дело ответственное и серьезное. Оно требует от педагога не только предметной компетентности, но и социальной активности, коммуникативной грамотности, умения общаться с коллегами, родителями, искать и находить партнеров, помощников, потребителей многогранной проектной деятельности учащихся.

Курс «Междисциплинарные проекты в школьном образовании» ориентирован не только на учителей, но и руководителей – директоров школ, завучей, призванных обеспечивать междисциплинарную интеграцию в проектной деятельности, выстраивать кадровую политику таким образом, чтобы проектная деятельность служила и повышению педагогической квалификации, и изменению школьной воспитательной, образовательной среды.

Участие в междисциплинарных проектах является ценностью не только для учеников, но и для учителей, для управленцев, для родителей. Однако нельзя забывать об опыте вековой давности, когда попытка свести всю образовательную деятельность к проектной закончилась крахом. Междисциплинарные проекты – несомненно, будущее нашей школы, и подготовка к ним, их разработка и проведение обогатят магистрантов, обучающихся по программе «Педагогическая инноватика».

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Веб-квест – сайт в Интернете, с которым работают обучающиеся, выполняя задания по отдельной учебной проблеме (как монопредметной, так и межпредметной). Структура веб-квеста: вступление, где четко описаны роли участников, сценарий квеста, план работы, обзор всего квеста; центральное задание; список информационных ресурсов; описание процедуры работы; описание критериев и параметров оценки; руководство к действиям; заключение. Этапы работы над квестом: начальный этап, когда все учащиеся знакомятся со вступлением, основными понятиями, заданиями, распределяются по командам; ролевой этап – выполнение заданий в соответствии с ролями; заключительный этап – представление результатов, конкурс итоговых работ или подведение итогов по решению задач. Веб-квест может быть соревновательным или не быть таковым (в последнем случае взаимное обучение и создание продукта-результата являются главными «наградами» участников).

Визитная карточка проекта – краткое описание проекта, содержащее в себе его главные идеи, цели, ресурсы и осуществляемое в определенной форме: описание проекта, тема, краткое содержание, предмет (предметы), класс (классы), продолжительность, основа, дидактические, воспитательные и развивающие задачи, ожидаемые конкретные результаты, вопросы, направляющие проект, план и график оценивания, методы оценивания, необходимые начальные знания, умения и навыки; материалы для дифференцированного обучения (для одаренных учеников, учеников с проблемами в обучении, учеников, для которых русский язык не является родным); материалы и ресурсы для проекта (оборудование, программное обеспечение, материалы на печатной основе, Интернет-ресурсы, другие ресурсы).

Вопросы, направляющие проект – основополагающий вопрос, проблемные вопросы, учебные вопросы.

Диалоговая ситуация – педагогическая ситуация, моделируемая учителем или возникающая спонтанно и основанная на диалоговом вопросе или задании. Диалоговая ситуация, в отличие от проблемной, не имеет однозначного решения. В диалоговой ситуации учитель не может предсказать ни результата, ни путей движения к этому результату. Часто диалоговые ситуации связаны с субъектным выбором, оценочной сферой, творчеством ученика.

Игра в образовании – тип образовательной деятельности, мотив которой лежит не в результате, а в самом процессе этой деятельности, сопровождающейся игровым стилем общения, изменением социально-ролевых позиций в соответствии с условиями и атмосферой игры. По Л. С. Выготскому, ребёнок играя, создаёт себе мнимую ситуацию вместо реальной и действует в ней, освобождаясь от ситуационной привязанности и выполняя определенную роль сообразно тем переносным значениям, которые он при этом придает окружающим предметам.

В образовании используются различные виды игр: настольные, подвижные, спортивные, ролевые, компьютерные, игры с водящим, игры с предметами.

Игрушка. В образовательной практике широко используются игры с игрушками. Виды игрушек, применяемые в образовании, подразделяются по принципу соотнесения с разными видами игр.

Сюжетно-образные игрушки: куклы, фигурки людей и животных, предметы игрового обихода, театральные, празднично-карнавальные, технические. Используются для создания и закрепления образа (например, укачивание куклы при изучении колыбельных песен), моделирования (модель жилища), создания праздничной атмосферы, развития навыков технического творчества и пр.

Дидактические игрушки, игры, конструкторы, головоломки, музыкальные игрушки специально создаются для решения обучающих и развивающих задач.

Спортивные игрушки способствуют мотивации мотивов к занятиям физической культурой и спортом, помогают организовывать спортивные игры.

Игрушки-забавы часто связаны с декоративно-прикладным искусством, их действие основано на различных физических законах, они пробуждают интерес к техническому творчеству.

Интеграция – развитие, связанное с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. В дидактике интеграция понимается как процесс установления связей между структурными компонентами содержания в рамках определенной системы образования с целью формирования целостного представления о мире, развития субъектности личности учащегося.

Интеграция предметов в школе – одно из направлений инновационного процесса развития содержания школьного образования, а также развития творческого потенциала педагогических коллективов. Интеграция преодолевает фрагментарность и мозаичность учебной информации, обеспечивает целостность знаний и ценностей обучающихся.

Исследовательская деятельность обучающихся – учебная деятельность, связанная с решением обучающимися исследовательской задачи с неизвестным для них способом и результатом решения. Исследовательская деятельность обучающихся предполагает в явном или свернутом виде прохождение обучающимися основных этапов научного исследования: постановку проблемы, изучение источников, теоретических оснований предполагаемого решения, выдвижение гипотез, выбор методов и методик исследования, сбор эмпирического материала, анализ, обобщение, выводы (подтверждение или опровержение гипотез).

Итоговое оценивание – объективное определение уровня освоения содержания образования (уровня компетентности), осуществляемое, как правило, по завершении темы, раздела, проектной работы. Итоговое оценивание направлено на отчетность, сравнение учеников по объективным критериям, на выявление соответствия знаний, умений и навыков ученика эталону.

Итоговое оценивание направлено также на выявление соответствия достигнутого уровня образованности образовательному стандарту. Процедуры итогового оценивания унифицированы, объективированы. В проектной деятельности результаты, как правило, выявляются путем суммирования баллов, полученных исполнителем проекта за все аспекты проектной работы.

Квест (quest) в образовании – приключенческая образовательная игра, важнейшими элементами которой являются общий сюжет (повествование) и процесс решения головоломок, интеллектуальных задач, задач творческого уровня по предмету, междисциплинарных задач. Квесты пришли из компьютерных игр. Они требуют от игрока скорости реакции, быстрых ответных действий, сообразительности, памяти. В настоящее время квест используется не только как компьютерная игра, но и как игра на местности, включающая в себя, помимо загадок и головоломок, передвижение в заданных условиях, преодо-

ление препятствий, поиск не только ответов, но и вопросов, распределенных в труднодоступных местах. Квест может быть и командной игрой и игрой индивидуальных игроков.

Координация проекта бывает явной и скрытой. Открытая, явная координация, осуществляется, когда педагог направляет работу участников проекта. В проектах со скрытой координацией (главным образом, телекоммуникационных) координатор выступает как участник проекта и не обнаруживает свою координаторскую деятельность.

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо.

Междисциплинарность – понятие, выражающее интегративность, соединение, взаимопроникновение ранее самостоятельных предметных сфер, возникновение интегративных дисциплин, использование языка одной дисциплины для решения проблем другой.

Междисциплинарные учебные программы на ступени основного общего образования – «Формирование универсальных учебных действий», «Формирование ИКТ-компетентности учащихся», «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности», «Основы смыслового чтения и работа с текстом».

Междисциплинарный проект – это проект, предмет которого можно изучать, моделировать, модифицировать, транслировать, практически использовать средствами разных дисциплин.

Межпредметные связи – педагогический термин второй половины XX века, отражающий комплексный подход к воспитанию и обучению. Межпредметные связи были направлены на вычленение главных элементов содержания образования, организацию взаимодействия между учебными предметами.

Метод проектов – это педагогическая технология, ориентированная на самостоятельную деятельность учащихся, решающих какую-либо проблему, которая требует интегрирования содержания образования из различных предметных сфер, и достигающих конкретного результата (продукта) в течение определенного отрезка времени. Как педагогическая технология он включает в себя применение различных методов и приёмов обучения, подчиненных цели проекта.

Мозговой штурм – метод стимулирования творческой активности, применяемый при работе с большой группой обучающихся. Мозговой штурм включает в себя три этапа: постановка (четкая формули-

ровка) проблемы, генерация идей (выдвижение любых, даже абсурдных и фантастических, идей без всякой критики и фиксация этих идей), отбор и систематизация идей. Мозговой штурм обладает чертами игровой деятельности и стимулирует положительный настрой участников (даже в трудной ситуации).

Мотивация обучения – побуждение обучающихся к активной, продуктивной познавательной деятельности с помощью стимулирования или создания мотивов этой деятельности. Различают количественные и качественные характеристики мотивов: сильные и слабые; внутренние (познавательный интерес) и внешние (награда). Существуют также положительные мотивы (например, стремление получить практический результат) и отрицательные (избегание неудачи, страх перед плохой отметкой). Наиболее эффективны внутренние положительные мотивы.

Образовательная технология – система теоретически обоснованных и обусловленных педагогической целью методов и приемов, а также форм организации процессов воспитания или обучения. Для педагогической технологии характерны научное проектирование педагогического результата, диагностически поставленная цель (т. е. возможность проверки и измерения достижения результата), возможность пошагового движения и пошаговых (поэтапных) измерений промежуточных результатов, устойчивые высокие результаты, воспроизводимость.

Основополагающий вопрос проекта – вопрос, который связывает этапы и виды деятельности в проекте воедино.

Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности – междисциплинарная программа ФГОС ООО, преемственная по отношению к начальному общему образованию и направленная на формирование у учащихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности.

Педагогическая ситуация – целенаправленно создаваемая педагогом или возникающая спонтанно и получающая педагогическую интерпретацию совокупности условий и обстоятельств в области учебного предмета, в ценностной, деятельной, коммуникативной сфере.

Прагматизм в педагогике – философско-педагогическое направление, сближающее воспитание и обучение с жизнью, опытом

учащихся, практической деятельностью. Название «прагматизм» происходит от греческого «pragma» – действие, дело, выгода.

Предметные области и предметы в начальной школе: филология (русский язык, литературное чтение, иностранный язык); математика и информатика (математика); обществознание и естествознание (окружающий мир); основы духовно-нравственной культуры народов России; искусство (музыка, изобразительное искусство); технология, физическая культура.

Предметные области и предметы в основной школе: филология (русский язык, родной язык, литература, родная литература, иностранный язык, второй иностранный язык); общественно-научные предметы (история России, всеобщая история, обществознание, география); математика и информатика (математика, алгебра, геометрия, информатика); основы духовно-нравственной культуры народов России; естественно-научные предметы (физика, биология, химия); искусство (изобразительное искусство, музыка); технология (технология); физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности (физическая культура, основы безопасности жизнедеятельности).

Предметные области и предметы по ФГОС среднего общего образования: филология и иностранные языки (русский язык и литература, родной (нерусский) язык и литература, иностранный язык, второй иностранный язык); общественные науки (история, обществознание, география, экономика, право, Россия в мире); математика и информатика (математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия; информатика); естественные науки (физика, химия, биология, естествознание); физическая культура, экология и основы безопасности жизнедеятельности.

Презентация – официальное представление результатов проектной деятельности, осуществляемое в различных формах: доклад, сопровождаемый слайд-шоу, спектакль, конференция, игра и пр.

Проблема – осознанная учеником трудность, учебная задача, вопрос, который вызывает затруднение в процессе познавательной деятельности. Проблема возникает на фоне противоречий. Она должна быть сформулирована самим учеником.

Проблемная ситуация – педагогическая ситуация затруднения в процессе учебной деятельности, специально создаваемая учителем для активизации познавательной деятельности обучающихся. В осно-

ве проблемной ситуации лежит проблема, которую ученик не может решить сразу, но имеет опыт и необходимые ресурсы, чтобы решить ее в ближайшем будущем самостоятельно или с небольшой поддержкой взрослого. Ситуация, связанная с неразрешимой для ученика в силу возраста, подготовки, социального положения и прочего проблемой, не является проблемной ситуацией. Ситуация, в которой затруднение легко разрешимо для ученика, тоже не является проблемной ситуацией. Проблемная ситуация имеет известное учителю или предсказуемое решение, ряд возможных путей к этому решению.

Проблемный вопрос – вопрос, который ведет к созданию проблемной ситуации, вопрос, фиксирующий противоречие, границу между знанием и незнанием, конкретное затруднение.

Продукт проектной деятельности – результат реализации проекта, найденный автором проекта способ решения проблемы. Продукт проектной деятельности – реальный объект с заданными функциональными, технико-экономическими, экологическими, потребительскими качествами. Он оказывает воздействие на социальную ситуацию, меняя ее к лучшему.

Наличие продукта проектной деятельности – одна из ярких отличительных черт проектной технологии, внешне отличающаяся от проблемного, диалогового, развивающего обучения, результатом реализации которого являются «новое знание», интеллектуальное, художественное, духовно-нравственное «новообразование», не фиксируемое в объективируемой внешней форме.

Проектная компетентность учителя – интегративное профессионально-личностное качество педагога, включающее в себя теоретические знания о проектной технологии, опыт проектной деятельности и руководства проектной деятельностью, демократический стиль педагогического общения, творческо-инновационную направленность педагогической деятельности.

Ролевая игра в образовании – моделирование обучающимися событий, процессов, происходящих в определенных условиями игры месте, времени, социуме. Участники ролевой игры изображают персонажей, на роль которых они назначены, выбраны, или персонажей, роль которых они выбрали самостоятельно. Участники ролевой игры руководствуются характеристиками, поведенческими, коммуникативными, ценностными качествами своих персонажей в рамках игровых

реалий. Существуют правила проведения ролевой игры, в которых описаны рамки действия игроков, правила моделирования игровых ситуаций. Действия и реплики игроков являются импровизированными. Основной сюжет игры разрабатывает модератор. В ролевой игре используются костюмы, декорации, специально подобранное или декорированное игровое пространство.

Синтез – процесс соединения ранее разрозненных объектов или понятий в целое. Синтез позволяет получить представление о связях между составляющими предмета изучения.

Событийность – организация и проведение значимых для коллектива обучающих событий, формирующих детско-взрослую общность, эмоциональную сферу, сознание и поведение обучающихся. Событийность образовательного проекта придает ему эмоциональную, личностную значимость, способствует закреплению результатов, стимулирует внутреннюю позитивную мотивацию в образовательной деятельности.

Сопровождение проектной деятельности – целенаправленный процесс педагогического руководства проектной деятельностью обучающихся, опирающийся на их субъектный опыт, применение их собственных знаний и умений. Педагогическое сопровождение в конечном итоге всегда направлено на создание условий для личностного развития учащихся, формирования самостоятельности, осуществления жизненного личностного выбора в различных ситуациях (в том числе педагогических ситуациях проектной деятельности, проблемных, диалоговых, коммуникативных и др.).

Принципы педагогического сопровождения проектной деятельности: учет текущего состояния прогресса обучающихся, прогноз и алгоритм пошаговых действий обучающихся, профилактика рисков межличностных конфликтов, вовлечение в активную деятельность с помощью набора поощрений, взаимодействие учителя и учащегося по контролю и учету результатов проектной деятельности (Е. С. Полат и др.).

Педагогическая поддержка в проектной деятельности – это система целенаправленных действий по раскрытию внутренних резервов, возможностей обучающегося, по развитию самостоятельности, ответственности, а также по освоению содержания образования, необходимого для реализации проекта. Существует информационная и

психолого-педагогическая поддержка ученика; поддержка, в зависимости от индивидуальных особенностей ученика может быть непосредственной и опосредованной (скрытой), а также опережающей, своевременной, предупреждающей последействие. В процессе проектной деятельности возможна пролонгированная поддержка (на протяжении всего хода проекта) и дискретная (в определенных точках, шагах проектной деятельности).

Необходимость стимулирования самостоятельной субъектной деятельности обусловливает требования предпочтения скрытой, дискретной поддержки, однако вопрос о выборе стратегии и тактики педагогического сопровождения и поддержки решается в зависимости от индивидуальных особенностей проектанта (проектной группы), а также от особенностей самого проекта, сложностей его задач и содержания.

Телекоммуникационный междисциплинарный образовательный проект – это совместная проектная междисциплинарная деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации. Телекоммуникационный междисциплинарный проект может быть межрегиональным, международным. Он требует глубокого изучения предметов, формирующих основу проекта, особенностей национальной культуры партнеров, языков общения. Телекоммуникационные проекты ведутся, когда требуются множественные, систематические, разовые или длительные наблюдения за природным, физическим, социальным, художественным явлением, требующие сбора информации в разных регионах, странах для решения поставленной проектной цели; когда предусматривается сравнительное исследование явления, факта, события для выявления тенденции и принятия решения. Однако телекоммуникационный междисциплинарный проект может осуществляться и по другим направлениям: разрабатывается творческая идея, требующая квалифицированного участия, объединения по каким-либо признакам международной или межрегиональной группы участников и пр.

Учебный вопрос – репродуктивный вопрос, предполагающий точный ответ, демонстрирующий знания и умения обучающегося. Ответы на учебные вопросы демонстрируют готовность обучающихся к проектной деятельности.

Формирующее оценивание – это оценивание в процессе обучения, обеспечивающее обратную связь между учителем и учениками. Оно включает сбор данных о продвижении ученика в процессе освоения знаний, формирования умений и навыков, а также включение обучающихся в процесс совершенствования своего учения с помощью этих данных. Формирующее оценивание чаще всего неформально, не выражено в баллах, не предполагает сравнения учеников друг с другом. В процессе формирующего оценивания важную роль играет самооценивание.

Шаг – этап реализации проекта.

Эксперт – это специалист, приглашаемый для выдачи квалифицированного заключения (суждения) по вопросу. Оценивание междисциплинарного проекта часто требует нескольких экспертов или эксперта, компетентного во всех областях данного проекта.

Этапы проектной деятельности разрабатываются в связи с темой, целью, содержанием, продолжительностью проекта. Существуют общие подходы к выделению этапов. Чаще всего выделяют четыре этапа проектной деятельности: 1) подготовительный, 2) конструкторский, 3) технологический, 4) заключительный. Иногда при составлении плана проекта разделяют рефлексивную и презентативную деятельность на два разных этапа: 1) организационный (подготовительный), на котором определяется тема, цель, задачи, составляется план и создается проектная команда; 2) поисковый (исследовательский), связанный со сбором информации, разработкой и осуществлением хода проекта; 3) рефлексивный (самооценивание, подведение итогов, оформление результатов); 4) презентативный (защита проектов, их оценивание).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК*

1. *Афанасьева, А. Б.* Метаметодика и ее реализация при освоении школьниками этнокультуры [Электронный ресурс] / А. Б. Афанасьева. – URL: http://www.pedagogika-cultura.ru/po-rubrikam-3/osvoenie-detmi-narodnoj-kultury/afanaseva-a-b-metametodika-i-ee-realizatsiya-pri-osvoenii-shkolnikami-etnokultury (дата обращения: 15.09.2018).

2. *Афанасьева, И. А.* Реализация межпредметных связей как одно из направлений повышения качества образования [Электронный ресурс] / И. А. Афанасьева. – URL: http://festival.1september.ru/articles/527712/ (дата обращения: 15.09.2018).

3. *Белова, Т. Г.* Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании / Т. Г. Белова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 76 (2). – С. 30 – 35.

4. *Богуславский, М. В.* История педагогики. Методология, теория, персоналии : монография / М. В. Богуславский. – М. : Ин-т эффективных технологий, 2012. – 436 с.

5. *Волков, И. П.* Учим творчеству [Электронный ресурс] / И. П. Волков. – URL: http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000039/st004.shtml (дата обращения: 16.08.2018).

6. *Вульфсон, Б. Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 204 с.

7. *Выготский, Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка /Л. С. Выготский. – СПб. : Питер, 2001. – 512 с.

8. *Газман, О. С.* О понятии детской игры: игра в педагогическом процессе / О. С. Газман. – Новосибирск, 1989. – 450 с.

9. *Гатилова, З. Н.* Междисциплинарный образовательный проект как современная форма интеллектуального воспитания школьников : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Гатилова З. Н. – Томск, 2010. – 167 с.

10. *Гельман, З. Е.* Интеграция общего среднего образования на базе идей истории науки и искусства / З. Е. Гельман // Вестник высшей школы. – 1991. – № 12. – С. 16 – 27.

11. *Гребенникова, О. А.* Развивающий потенциал и негативные побочные эффекты групповой проектной деятельности учащихся / О. А. Гребенникова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2016. – № 93. – С. 29 – 31.

* Публикуется в авторской редакции.

12. *Грозова, Е. А.* Проектная работа «Кукольный театр на английском языке» [Электронный ресурс] / Е. А. Грозова. – URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/inostrannyi-yazyk/2013/03/09/proektnaya-rabota-kukolnyy-teatr-na-angliyskom-yazyke (дата обращения: 14.08.2018).

13. *Гузеев, В. В*. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии / В. В. Гузеев. – М. : Школьные технологии, 2004. – 128 с.

14. *Данилюк, А. Я.* Теоретико-методологические основы интеграции в образовании : автореф. дис. … канд. пед. наук / Данилюк А. Я. – Ростов н/Д., 1997. – URL: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-teoretiko-metodologicheskie-osnovy-integratsii-v-obrazovanii (дата обращения: 16.09.2018).

15. *Данилюк, А. Я.* Три принципа интеграции образования [Электронный ресурс] / А. Я. Данилюк. – URL: http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html (дата обращения: 16.12.2018).

16. *Дорошенко, С. И.* История музыкального образования в России : учеб. пособие. – 2 изд., стер. / С. И. Дорошенко. – LAP LAMBERT Academic Publishing RU. – 2016. – 277 с.

17. *Дорошенко, Ю. И.* О применении метода проектов в технологическом обучении [Электронный ресурс] / Ю. И. Дорошенко // Письма в эмиссия. – 2013. – Июнь. – URL: http://www.emissia.org/offline/2013/2007.htm (дата обращения: 13.06.2018).

18. *Дорошенко, С. И.* Историко-педагогическая аксиология в лекциях Ф. А. Фрадкина / С. И. Дорошенко // Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания – к диалогизму современного образовательного процесса. – Владимир, 2004. – С. 17 – 23.

19. *Дорошенко, С. И.* Концептуальная эволюция в системе музыкально-эстетического воспитания С.Т. Шацкого (диалог с Л. Н. Толстым) / С. И. Дорошенко // Диалог продолжается… – Владимир : ВГПУ, 1995. – С. 88 – 93.

20. *Дорошенко, С. И.* Формирование концепции музыкального образования в единой трудовой школе: эволюция взглядов С. Т. Шацкого / С. И. Дорошенко // Новаторство как традиция отечественной педагогики : материалы междунар. науч.-практ. конф. – М. : Гос. НИИ семьи и воспитания, 1998. – С. 77 – 78.

21. *Ершова, А. П.* Театральные подмостки школьной дидактики [Электронный ресурс] / А. П. Ершова, В. М. Букатов. – URL: http://biblioteka.teatr-obraz.ru/node/6107 (дата обращения: 18.09.2018).

22. *Жаркова, Е. Г.* Педагогические функции полихудожественной образовательной среды в процессе организации музыкально-слушательской деятельности младших школьников в детской школе искусств / Е. Г. Жаркова // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2017. – № 4 (20). – С. 133 – 142.

23. *Заграничная, Н. А.* Проектная деятельность в школе: учимся работать индивидуально и в команде / Н. А. Заграничная, И. Г. Добротина. – М. : Интеллект-центр, 2014. – 196 с.

24. *Иохвидов, В. В.* Вклад педагога-экспериментатора Е. Н. Ильина в повышение эффективности урока в свете идей педагогики сотрудничества / В. В. Иохвидов. – URL: http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1613-2012-03-21-17-30-36 (дата обращения: 14.05.2018).

25. *Каверин, В. А.* Два капитана / В. А. Каверин. – М. : Русская классика, 2012. – 624 с.

26. *Кагаров, Е. Г.* Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке / Е. Г. Кагаров. – Изд. 2-е., доп. – М. : Работник просвещения, 1928. – 276 с.

27. *Камышова, Н. В.* Проектная деятельность на уроке «Искусство» как развитие художественно-творческих способностей учащихся девятых классов [Электронный ресурс] / Н. В. Камышова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам LIII междунар. науч.-практ. конф. № 6 (52). – Новосибирск : СибАК, 2015. – URL: https://sibac.info/conf/pedagog/liii/ 42451 (дата обращения: 15.05.2018).

28. *Килпатрик, У.* Метод проектов / У. Килпатрик. – Л., 1925. – 85 с.

29. *Кирьянова, М. П.* Ролево-игровой проект как инструмент реализации системно-деятельностного подхода в обучении младших школьников иностранному языку [Электронный ресурс]. – URL: http://festival.1september.ru/articles/649621/ (дата обращения: 17.09.2018).

30. *Клименко, А. В.* Инновационное проектирование оценочных средств в системе контроля качества обучения в вузе [Электронный ресурс] : учеб. пособие / А. В. Клименко, М. Л. Несмелова, М. В. Пономарев. – М. : МПГУ, 2014. – 124 с. – URL: http://znanium.com/catalog.php?item=tbknov&code=3&page=2 (дата обращения: 17.02.2018).

31. *Колдаев, В. Д.* Методология и практика научно-педагогической деятельности [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В. Д. Колдаев. – М. : ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 400 с. – URL: http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=542667 (дата обращения: 17.12.2018).

32. *Колесникова, И. А.* Педагогическое проектирование [Электронный ресурс] : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – URL: http://pedlib.ru/Books/3/0212/3_0212-1.shtml (дата обращения: 17.09.2018).

33. *Копылова, Н. А.* Современный взгляд на педагогику сотрудничества и реализацию ее идей в практической деятельности образовательных учреждений / Н. А. Копылова // Известия РГПУ. – 2007. – Вып. 45. – Т. 19. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-vzglyad-na-pedagogiku-sotrudnichestva-i-realizatsiyu-ee-idey-v-prakticheskoy-deyatelnosti-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy (дата обращения: 17.12.2018).

34. *Корнетов, Г. Б.* Историко-педагогическое осмысление Октябрьской революции 1917 года / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 6 – 16.

35. *Краля, Н. А.* Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся : учеб.-метод. пособие / Н. А. Краля ; под ред. Ю. П. Дубенского. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.

36. *Крупская, Н. К.* Метод проектов в политпросветработе / Н. К. Крупская // Коммунистическое просвещение. – 1923. – № 3. – С. 27 – 31.

37. *Курганова, Е. Б.* Игровой аспект в современном рекламном тексте : дис. … канд. филол. наук : 10.01.10 / Курганова Елена Борисовна. – Воронеж, 2004. – 209 с.

38. Лазарев, В. С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности / В. С. Лазарев // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 292 – 307.

39. *Лушников, И. Д.* Проектная и учебно-исследовательская деятельность в образовательных организациях дополнительного образования : метод. рекомендации / И. Д. Лушников, Е. Ю. Ногтева. – Вологда : ВИРО, 2013. – 48 с.

40. *Львова, А. А.* Проект «Вирус сквернословия» [Электронный ресурс] / А. А. Львова. – URL: gimnazia35.edusite.ru/DswMedia/gorodskoyseminarklrukvyistupleniel-vovoyaa.ppt (дата обращения: 15.03.2018).

41. *Макаренко, А. С.* Педагогическая поэма. Любое издание.

42. *Макотрова, Г. В.* Использование сети Интернет в познавательной деятельности старшеклассников: культурологический подход : монография / Г. В. Макотрова. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 312 с. – URL: http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976518599.html (дата обращения: 18.09.2018).

43. *Макотрова, Г. В.* Портфель достижений старшеклассника [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Г. В. Макотрова. – 3-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 112 с. – URL: http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976518681.html (дата обращения: 18.09.2018).

44. *Медведева, И. Я.* Лекарство – кукольный театр / И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова. – М. : Никея, 2009.

45. Метод проектов в школе [Электронный ресурс] // Лицейское и гимназическое образование. – Вып. 4. – URL: http://muk21-konkovo.narod.ru/UPK-WEB/proj_2loci1103.htm (дата обращения: 18.03.2019).

46. Метод проектов : сб. науч. тр. / Ю. Олькерс [и др.] ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2003. – 240 с. – (Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 2)/

47. *Морозова, М. М.* Метод проектов в истории отечественной и зарубежной педагогики / М. М. Морозова // Интеграция образования. – 2007. – № 3 – 4. – С. 36 – 41. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-v-istorii-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-pedagogiki (дата обращения: 18.03.2019).

48. *Морхат, Ю. В.* Метод проектов в современном образовательном пространстве [Электронный ресурс] / Ю. В. Морхат. – URL: https://www.scienceforum.ru/2013/pdf/3329.pdf (дата обращения: 16.09.2018).

49. *Муравьева, Г. Е.* Проектирование технологий обучения : учеб. пособие для студентов и преподавателей пед. вузов, слушателей и преподавателей курсов повышения квалификации учителей / Г. Е. Муравьева. – Иваново : ИПКиППК, 2001. – 124 с.

50. *Муромцева, О. В.* Использование межпредметных связей во внеучебной деятельности по эстетическому воспитанию младших школьников / О. В. Муромцева // Педагогика искусства. – 2007. – № 1. – URL: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2007/muromtseva_7-04-2007.htm (дата обращения: 16.01.2019).

51. *Надолинская, Т. В.* Игры-драматизации на уроках музыки в начальной школе / Т. В. Надолинская. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 232 с.

52. *Неменский, Б. М.* Изобразительное искусство и художественный труд. 1 – 4 классы [Электронный ресурс] / Б. М. Неменский. – URL: http://refdb.ru/look/1537670.html (дата обращения: 16.02.2018).

53. *Неменский, Б. М.* Изобразительное искусство и художественный труд. Лекции 5 – 8 / Б. М. Неменский, И. Б. Полякова, Т. Б. Сапожкова. – М. : Первое сентября, 2007. – 136 с. – URL: http://kindiz.narod.ru/statii/urok.pdf (дата обращения: 16.02.2018).

54. *Несговорова, Н. П.* Технология проектов в профессиональной деятельности педагога : монография / Н. П. Несговорова [и др.] – Курган : Изд-во КГУ, 2013. – 316 с.

55. *Никитина, Е. М.* Ролевая игра на уроке английского языка [Электронный ресурс] / Е. М. Никитина. – URL: http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2012/08/05/rolevaya-igra-na-uroke-angliyskogo (дата обращения: 16.09.2018).

56. Основные принципы Единой трудовой школы. 1918 год. [Электронный ресурс]. – URL: http://jorigami.ru/NewDoc/Lunacharskiy_AV_Main_principels_of_united_labour_School.htm (дата обращения: 15.09.2018).

57. *Осовский, Е. Г.* Российское Зарубежье: педагогическая наука в изгнании (20 – 50-е годы XX века) / Е. Г. Осовский // Российское Зарубежье: образование, педагогика, культура. 20 – 50-е годы XX века : материалы Второй всероссийской науч. конф. Саранск, 16 – 18 окт. 1997 г. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева, 1998. – С. 8 – 21.

58. *Пантелеев, Л.* Республика ШКИД / Пантелеев Л. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 2. Республика ШКИД ; Шкидовские рассказы ; Рассказы для маленьких. – Л. : Детская литература, 1970. – 380 с.

59. Педагогика Е. Ильина [Электронный ресурс] – URL: http://ps.1september.ru/article.php?ID=200005501 (дата обращения: 14.09.2018).

60. *Пеньковских, Е. А.* Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике (на основе сравнительного анализа) : автореф. дис. … канд. пед. наук / Пеньковских Е. А. – Омск, 2007. – 24 с.

61. *Переверзев, Л.* Проектный подход и требования к учителю / Л. Переверзев // Школа и производство. – 2002. – № 1. – С. 14 – 16.

62. *Пигарева, И. В.* Изучение творческого наследия Д. Б. Кабалевского в образовательных учреждениях : метод. рекомендации / И. В. Пигарева, Г. П. Сергеева. – М. : Школьная книга, 2004. – 72 с.

63. *Пинкевич, А. П.* Педагогика. Т. 2. Школьный возраст. Трудовая школа / А. П. Пинкевич. – М. : Работник просвещения, 1929. – 261 с.

64. *Пинкевич, А. П.* Советская педагогика за десять лет (1917 – 1927) / А. П. Пинкевич. – Изд. 2-е, стер. – М. : Работник просвещения, 1927. – 145 с.

65. *Пирогов, Н. И.* Быть и казаться [Электронный ресурс] / Н. И. Пирогов. – URL: http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/st017.shtml (дата обращения: 18.09.2018).

66. *Полат, Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. 2000. – № 2, 3. – URL: http://schools.keldysh.ru/labmro/lib/polat3.htm (дата обращения: 18.09.2018).

67. *Полат, Е. С.* Метод проектов [Электронный ресурс] / Е. С. Полат. – URL: https://docs.google.com/document/d/13xOCJ50 yaEkIz Yq (дата обращения: 16.05.2018).

68. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf (дата обращения: 06.06.2018).

69. *Равкин, З. И.* Советская школа в годы перехода на мирную работу по восстановлению народного хозяйства (1921 – 1925 гг.) / З. И. Равкин // Известия АПН РСФСР. – Вып. 22 : К истории советской педагогики и школы / отв. ред. Н. А. Константинов. – М. ; Л. : Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – 196 с.

70. *Ракитская, Н. Н.* Учебный проект. История создания книги [Электронный ресурс] / Н. Н. Ракитская. – URL: http://wiki.iteach.ru/index.php (дата обращения: 06.06.2018).

71. *Рачинский, С. А.* Школьный поход в Нилову Пустынь [Электронный ресурс] / С. А. Рачинский. – URL: http://az.lib.ru/r/rachinskij_s_a/text_1887_shkolny_pohod_oldorfo.shtml (дата обращения: 16.05.2018).

72. *Рогачева, Е. Ю.* Нереализованная мечта Джона Дьюи / Е. Ю. Рогачева // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – URL: http://www.pmedu.ru/ (дата обращения: 06.06.2018).

73. *Рогачёва, Е. Ю.* Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст : монография / Е. Ю. Рогачёва. – Владимир : ВГПУ, 2005. – 333 с.

74. *Роткович, Я. А.* Выдающаяся советская методистка М. А. Рыбникова / Я. А. Роткович. – Куйбышев : Куйбышев. гос. пед. ин-т им. В. В. Куйбышева, 1959. – 78 с.

75. *Рубинштейн, М. М.* Основы общей методики / М. М. Рубинштейн. – Л. : Мир, 1927. – 176 с.

76. *Рубинштейн, М. М.* Проблема учителя / М. М. Рубинштейн. – М. : Моск. акционер. изд. о-во, 1927. – 173 с.

77. *Рубинштейн, М. М.* Психология, педагогика и гигиена юности / М. М. Рубинштейн, В. Е. Игнатьев. – М. : Мир, 1926. – 263 с.

78. *Рыбникова, М. А.* Избранные труды / М. А. Рыбникова. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 609 с.

79. *Савенков, А. И.* Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А. И. Савенков // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 1. – С. 22 – 32.

80. *Селевко, Г. К.* Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

81. *Селивёрстова, Е. Н.* Педагогические теории и системы : учеб. пособие / Е. Н. Селивёрстова, Л. И. Богомолова, Е. Ю. Рогачёва ; под общ. ред. Е. Н. Селивёрстовой. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. – 348 с.

82. *Слатвицкая, О. В.* Игра-драматизация – средство развития воображения детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / О. В. Слатвицкая. – URL: http://festival.1september.ru/articles/417258/ (дата обращения: 18.09.2018).

83. *Собкин, В. С.* Мониторинг социальных последствий информатизации: что изменилось в школе за три года? / В. С. Собкин, Д. В. Адамчук. – М. : Ин-т социологии образования РАО, 2008. – 159 с.

84. *Соколова, Ю. Н.* Интеграция предметов художественно-эстетического цикла в современной школе как педагогическая проблема / Ю. Н. Соколова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – URL: www.science-education.ru/113-11011 (дата обращения: 22.09.2018).

85. Социальный проект [Электронный ресурс]. – URL: http://school2.edu-kolomna.ru/teacher/klass_ruk/87.html (дата обращения: 18.10.2018).

86. Стиль стали: автодизайн [Электронный ресурс]. – URL: https://www.severstal.com/rus/csr/programmes_contests/contest/2011/ (дата обращения: 15.05.2018).

87. Стиль стали: люди из стали (братья Верещагины на службе Отечеству) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.severstal.com/rus/csr/programmes_contests/contest/2017/index.phtml (дата обращения: 15.05.2018).

88. *Столяр, И. Г.* Социологический анализ советской политики в области народного образования (по материалам партийно-правительственных документов (1917 – 1930-е годы) / И. Г. Столяр // Социология образования : сб. ст. / под ред. В. С. Собкина. – М. : Центр социологии образования РАО, 1994. – С. 21 – 47.

89. *Сухомлинский, В. А.* Павлышская средняя школа [Электронный ресурс] / В. А. Сухомлинский. – URL: https://coollib.com/b/235601/read (дата обращения: 06.05.2018).

90. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога : монография / Н. П. Несговорова [и др.]. – Курган : Изд-во КГУ, 2013. – 316 с.

91. *Томина, Е. Ф.* Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность / Е. Ф. Томина // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2. – С. 360 – 366. – URL: http://vestnik.osu.ru/2011_2/62.pdf (дата обращения: 13.08.2018).

92. *Тульчинский, Г. Л.* Междисциплинарность [Электронный ресурс] / Г. Л. Тульчинский // Проективный философский словарь. Новые термины и понятия / под ред. Г. Л. Тульчинского, М. Н. Эпштейна. – URL: http://hpsy.ru/public/x3025.htm (дата обращения: 18.09.2018).

93. *Фарафонова, И. В.* Метод проектов в России в начале XX века / И. В. Фарафонова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2016. – № 2 (71). – С. 302 – 307.

94. *Фёдорова, М. Ю.* Нормативно-правовое обеспечение образования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М. Ю. Фёдорова. – М. : Академия, 2011. – 176 с.

95. *Шацкий, С. Т.* Педагогические сочинения. В 4 т. Т. 3. Статьи, доклады, выступления за 1926 – 1930 гг. / сост. И. А. Соловков : под ред. И. А. Каирова. – М. : Просвещение, 1964. – 328 с.

96. *Швандерова, А. Р.* Формы и средства реализации межпредметных связей в преподавании общеобразовательных дисциплин [Электронный ресурс] / А. Р. Швандерова // Наука и образование. – 2012. – Ноябрь. – URL: http://journal-nio.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1931&Itemid=111 (дата обращения: 13.05.2018).

97. *Шмаков, С. А*. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М. : Новая школа, 2004. – 560 с.

98. *Щулепникова, Е. И.* Почему в 1920-е годы не преподавали историю? [Электронный ресурс] / Е. И. Щулепникова // Преподавание истории в школе : электрон. журн. – URL: http://pish.ru/blog/articles/articles2014/3238 (дата обращения: 13.04.2018).

99. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд., доп. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 340 с.

100. *Юкина, И.* Проверка достоверности данных о растениях-часах [Электронный ресурс] / И. Юкина. – URL: http://www.ecosystema.ru/03programs/issl/works/rast-chasi.htm (дата обращения: 14.06.2018).

101. *Юсов, Б. П.* Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество. Очерки по истории, теории и психологии художественного воспитания детей / Б. П. Юсов. – Магнитогорск : Изд-во МаГУ, 2002. – 283 с.

102. *Яковлева, Н. Ф.* Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Н. Ф. Яковлева. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 144 с. – URL: http://www.studentlibrary.ru/doc/ISBN9785976518957-SCN0013/000.html?SSr=4501337b5a061e4b6570569 (дата обращения: 19.01.2019).

103. Kilpatrick, William Heard, Professor of Education, Teachers College Columbus Universaty. The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Eleventh Impression. – Published by Teaching College, Columbian University. – 525 West, 120th Street, New York City. – 1929. – 27 pp.

104. Lynn M. Burlbaw, Mark J. Ortwein, J. Kelton Williams. The Project Method in Historical Context. Stem Project-Based Learning. Sense Publishers. – 2013. – Pp. 7 – 14.

Учебное издание

ДОРОШЕНКО Светлана Ивановна

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПРОЕКТЫ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Учебное пособие

Редактор Е. В. Невская

Технический редактор Т. В. Евстюничева

Корректор Н. В. Пустовойтова

Компьютерная верстка Л. В. Макаровой

Выпускающий редактор А. А. Амирсейидова

Подписано в печать 23.12.19.
Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 11,86. Тираж 50 экз.
Заказ
Издательство
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.